

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Sahibi/Owner
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/ On Behalf of İnönü University
Faculty of Education
 Prof.Dr. İlhan ERDEM

Baş Editörler / Editor in Chief
 Prof.Dr. İlhan ERDEM
 Doç. Dr. Abdullah ATLI

Editörler / Editors
 Öğr.Grv.Dr. Nuri ERDEMİR
 Öğr.Grv.Dr. Murat CANPOLAT

Dil Editörleri/Language Editors
 Öğr.Grv.Dr. Fatih ÖZTÜRK
 Öğr.Grv.Dr. Ersin AYCAN

Danışma Kurulu / Advisory Board
 Prof. Dr. Bilal ALTAY
 Prof. Dr. Sibel Şık KAHRAMAN
 Prof. Dr. Hasan KAVRUK
 Prof. Dr. Mustafa KUTLU
 Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD
 Doç. Dr. Niyazi ÖZER
 Doç. Dr. Ali KIŞ
 Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT

Tekniker/Technician
 Öğr.Grv.Dr. Nuri ERDEMİR

Dizgi-Grafik-Tasarım
 Öğr.Grv.Dr. Nuri ERDEMİR

İletişim/Communication
 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA
 Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42
 E-posta: efdergi@gmail.com
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi>

Dizinleme Bilgileri/
Abstracted&Indexed in
 ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
 Index Copernicus™
 EBSCO Education Research Complete™
 EDNA (Education Network Australia)
 NEWJOUR (Electronic Journals &
 Newsletters)
 The Intute Social Sciences Database
 Türk Eğitim İndeksi
 SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)

Bülent AKSOY
 Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE

Mualla B. AKSU
 Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Hüseyin ALKAN
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Sadeğül A. ALTUN
 Baçkent Üniversitesi, TÜRKİYE

İbrahim ATALAY
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali BALCI
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan SEZER
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Kadir BEYCIOĞLU
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Martin BILEK
 University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC

Gürhan ÇAN
 Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE

Cevat CELEP
 Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Hikmet Yıldırım CELKAN
 Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Tak Cheung CHAN
 Kennesaw State University, USA

Ronald J. CHENAIL
 Nova Southeastern University, USA

Simon CLARKE
 University of Western Australia, AUSTRALIA

Hana CTRNÁCTOVÁ
 Charles University – CZECH REPUBLIC

Jale ÇAKIROĞLU
 ODTÜ, TÜRKİYE

Vehbi ÇELİK
 Mevlana Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan DEMİREL
 Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Bayram DEMİRCİ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Hasan DEMİRTAŞ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semire DIKLI
 Georgia Gwinnett College, USA

Süleyman DOĞAN
 Ege Üniversitesi – TÜRKİYE

Burhanettin DÖNMEZ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Ş. Şule ERÇETİN
 Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa ERGÜN
 Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Philip C. van der ESTHUIZEN
 North-West University, SOUTH AFRICA

Dianne FORBES
 The University of Waikato, NEW ZEALAND

Thienhuong HOANG
 California State Polytechnic University, USA

Elif Tekin İFTAR
 Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Eyüp İZCI
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mira KARNIELI
 Oranim Teachers' College – ISRAEL

Cahit KAVCAR
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyyüp ÖZKAMALI
 Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali KIŞ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa KUTLU
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Peter LITCHKA
 Lyola University, USA

Stewart MARSHALL
 The University of the West Indies, BARBADOS

Mehmet MURAT
 Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Semra MIRICI
 Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Ferhan ODABAŞI
 Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Zuhal OKAN
 Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE

Selahattin ÖĞÜLMÜŞ
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Servet ÖZDEMİR
 Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Paul J. PACE
 University of Malta, MALTA

Mehmet ÜSTÜNER
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Demetrios G. SAMPSON
 University of Piraeus – GREECE

Ed SMEETS
 Radboud University – NETHERLANDS

Ömer Faruk ŞİMŞEK
 İzmir Ekonomi Üniversitesi – TÜRKİYE

Songül TAŞ
 İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Ömer Faruk TEMİZER
 İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Cemil YÜCEL
 Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Helen WILDY
 University of Western Australia – AUSTRALIA

İçindekiler / Table of Contents

Sıra	Makale	İlk Sayfa	Son Sayfa
1	✘ Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Yordayan Değişkenler	1	28
2	✘ Gelişim Öz-teorisine Göre Tasarlanan Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Hücre ve Bölünmeler Ünitesini Öğrenmelerine ve Motivasyonlarına Etkisi	29	67
3	✘ Öğrencilerin Türk Müziği Makamlarına ve Usullerine İlişkin Özyeterlik Algıları	68	108
4	✘ Başa Çıkma: Bütüncül Bir Gözden Geçirme	109	143
5	✘ ERGENLERİN MOBİL TEKNOLOJİLERE YÖNELİK TUTUMLARI: İNGİLİZCE DERSLERİNDE WHATSAPP ÖRNEĞİ	144	160
6	✘ Sosyal Bilgiler Dersinde Zamana İlişkin Becerilerin Öğretimine Dair Kuramsal Bir Bakış	161	196
7	✘ Covid-19 Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitim Bilişim Ağı Platformunu Kullanmaya Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri	197	233
8	✘ Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öz Bakım Becerileri Kapsamında Temel Sağlık Kurallarını İçermesi Bakımından İncelenmesi	234	261
9	✘ Estonya ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	262	289
10	✘ Türkiye'de Temel Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirmeye İlişkin Metaforik Algılar	290	320
11	✘ LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA VE ÖRGÜTSEL SİNİZM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	321	368
12	✘ Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Haritaları	369	409
13	✘ Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki	410	445
14	✘ Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Uzaktan Öğretim Kavramı	446	470
15	✘ Özel Eğitim Öğretmenlerinin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyim ve Görüşleri	471	499
16	✘ Matematik Öğretiminde Mobil Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Görüşleri	500	532
17	✘ DESTEK EĞİTİM ODASI HİZMETİ	533	555
18	✘ Görme Yetersizliği Olan Türk Üniversite Öğrencilerinin Deneyimleri	556	577
19	✘ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖZGÜRLÜK DEĞERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI	578	602
20	✘ Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeğinin Geliştirilmesi	603	627
21	✘ Mikro Öğretim: Yabancı-dil-olarak İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Öğrenmeleri İçin Bir Teknik	628	651
22	✘ Kendinden Nefret Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Yönden İncelenmesi	652	673
23	✘ Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının CIPP Modeli Bağlamında Değerlendirilmesi	674	710
24	✘ Algılanan Sosyal Destek ve Dindarlık Düzeyinin Psikolojik Belirtileri Yordayıcı Rolü	711	743
25	✘ DEĞİŞKENLER ARASI FARKLI İLİŞKİ TİPLERİNDE M5-PRIME VE DOĞRUSAL REGRESYON YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI	744	771
26	✘ Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	772	808
27	✘ Ana Baba Katılımı ve Beklentilerinin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi	809	840
28	✘ Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Tahmin Et - Gözle - Açıklıkla Yöntemine Dayalı Deney Tasarımlarının İncelenmesi	841	865
29	✘ Türkiye ve Singapur İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	866	888
30	✘ Investigation of the Relationship between Parents' Awareness of Digital Parenting and the Effects of Digital Games on Their Children	889	917

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Yordayan Değişkenler

Osman Özokcu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5631-0495

Öz

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 308 (163 kadın, 145 erkek) özel eğitim öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Hiyerarşik Regresyon analizi testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının tutumlarının mesleki benlik saygısı, motivasyonsuzluk, içsel motivasyon ve özyeterlilik değişkenleri tarafından yordandığı, yaşam doyumu ve dışsal motivasyon değişkenlerinin ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı birer yordayıcısı olmadığını göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını geliştirebilecek ortamların oluşturulmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, tutum, akademik motivasyon, yaşam doyumu, mesleki benlik saygısı, öz yeterlilik



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 01-28
DOI:
10.17679/inuefd.775139

Gönderim Tarihi :
28.07.2020
Kabul Tarihi :
03.02.2021

Önerilen Atıf

Özokcu, O. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayan değişkenler. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 01-28. DOI: 10.17679/inuefd.775139

The Variables Predicting the Attitudes of Turkish Special Education Preservice Teachers Towards the Teaching Profession

Osman Özokcu, Hatay Mustafa Kemal University, ORCID ID: 0000-0001-5631-0495

Abstract

This study aimed to determine the variables predicting the attitudes of Turkish special education preservice teachers towards the teaching profession. The study was carried out using a relational screening model among the quantitative research methods. The participants of the study consisted of 308 (163 females, 145 males) special education preservice teachers. The research data were collected using the Personal Information Form, Academic Motivation Scale, Life Satisfaction Scale, Professional Self-Esteem Scale, and Teacher Self-Efficacy Scale. The Pearson correlation coefficient and hierarchical regression analysis tests were used to analyze the data. The results of the study demonstrated that the preservice teachers' attitudes were predicted by the variables of professional self-esteem, amotivation, intrinsic motivation, and self-efficacy, while the life satisfaction and extrinsic motivation variables were not significant predictors of attitudes towards the teaching profession. Based on these findings, it was suggested to create environments that could improve teaching profession of special education teacher candidates

Keywords: Preservice teacher, attitude, academic motivation, life satisfaction, professional self-esteem, self-efficacy



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 01-28
DOI:
10.17679/inuefd.775139

Received : 28.07.2020
Accepted : 03.02.2021

Suggested Citation

Özokcu, O. (2021). The Variables Predicting the Attitudes of Turkish Special Education Preservice Teachers Towards the Teaching Profession. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(01), 01-28. DOI: 10.17679/inuefd.775139

The Variables Predicting the Attitudes of Turkish Special Education Preservice Teachers Towards the Teaching Profession

The primary element of the education system is the student. The main element of the operation and success of this system, which is established to meet the basic requirements of students and to develop them at the maximum capacity, is the teacher. Even if all the other elements of education are perfectly met, if teachers do not have the necessary qualifications, or if there are obstacles in front of their efficient working in the profession and they have dissatisfaction and concerns about this, it is unlikely that this system will achieve success. Therefore, the primary and most important issue in the education system is to establish a good teacher training system. The efficient operation of the education system depends on equipping teachers, who operate the system, with adequate knowledge and skills. However, in achieving success, attitudes have also a significant impact as well as knowledge and skills.

The attitude is defined as an acquired internal situation that affects the individual's choice in individual activities against any group of things, individuals, events, and a wide variety of situations (Senemoğlu, 2005). In other words, it is psychologically the situation of directing, and being on the side or against the behaviors, thoughts, and feelings of an individual related to an object, person, situation, etc. (Semerci & Semerci, 2004). From the point of view of education organizations, one of the most critical factors affecting teachers' satisfaction with their jobs and their levels of commitment to their profession is their attitudes towards the teaching profession. Teachers' attitudes towards the profession are reflected in their behaviors and classroom atmosphere and play a significant role in their students' personality development, in the quality of teacher-student relations, and the provision of learning (Semerci & Semerci, 2004).

The pre-service period is particularly important for teachers to fulfill the requirements of the profession more effectively in the pre-service period and to gain positive attitudes towards their profession in order to become successful in their professions. It is of great

importance to organize this period in a way that preservice teachers develop positive attitudes towards their profession in order for them to love their profession, become attached to it and become aware of the necessity and importance of their profession in social terms. Indeed, Küçükahmet (1976) stated that teachers' attitudes towards their profession were one of their most important personality traits affecting their students and that positive attitudes towards the profession, students and school work had a great impact on students' learning and personalities. Also, when preservice teachers are trained to possess a positive attitude, it is stated that they can be successful in their professional life, do their professions willingly and pleurably, and show more positive attitudes towards their students (Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çeliköz & Çetin, 2004; Johnson & Howell, 2005; Oral, 2004; Ünlü, 2011; Üstüner, 2006). Therefore, to conduct current studies on determining the attitudes of preservice teachers and the variables affecting these attitudes is very important.

There are many variables which affect the attitudes of preservice teachers towards the teaching profession. These variables include preservice teachers' demographic characteristics, self-efficacy, professional self-esteem, life satisfaction, academic motivation, and many other factors. When the related literature is examined, it is noteworthy that there are many studies on this subject (Arslan & Akyol, 2006; Bayrakdar et al., 2016, Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Ömür & Nartgün, 2013; Özyürek & Erbay, 2015). In this regard, this study aimed to investigate the variables predicting the attitudes of special education preservice teachers towards the profession.

Related studies demonstrate that preservice teachers' individual characteristics are effective on their attitudes towards the teaching profession (Çapa & Çil, 2000; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çeliköz & Çetin, 2004; Oral, 2004; Şimşek, 2005; Üstüner et al., 2009). These studies have concluded that there is a relationship between the attitudes towards the profession and many variables such as preservice teachers' age, gender, type of the high

school they graduated, education program, general academic achievement, and their reasons for choosing the profession.

The concept of self-efficacy was first defined by Bandura (1977) as the belief of individuals in their capacity to organize the activities and actions necessary to demonstrate a certain performance and to perform them successfully. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) described teacher self-efficacy as their beliefs in that they would demonstrate the necessary behaviors to perform the teacher function successfully. Therefore, teachers' perceptions of their self-efficacy are considered to be one of the most important factors that directly affect teachers' teaching practices. Studies demonstrate that the self-efficacy beliefs of preservice teachers are a significant predictor of their attitudes towards their profession (Aydın & Tenekeci, 2013; Bayrakdar et al., 2016; Karabulut et al., 2019; Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Kaufman & Sawyer, 2004; Yavuz, 2020).

Another critical factor in the success and efficiency of preservice teachers in their profession in the future is professional self-esteem. Professional self-esteem is expressed as how important and valuable an individual considers his/her profession (Arıcağ, 1999). Professional self-esteem is also considered as a prerequisite for professional satisfaction and compliance (Arıcağ & Dilmaç, 2003). Arıcağ & Dilmaç (2003) emphasize that while individuals with a profession compatible with their selfness are expected to be more successful and productive, individuals who have a profession incompatible with their selfness will have a high probability of experiencing conflict and dissatisfaction. When the results of the studies on the subject are examined, it has been concluded that there is a significant positive relationship between professional self-esteem and attitudes towards the profession (Arslan & Akyol, 2006; Dilmaç et al., 2009; Girgin et al., 2010).

Motivation can be expressed as the internal situation that causes human behaviors to emerge and that directs the behaviors (Demir & Arı, 2013). Intrinsic motivation is the reactions

developed by an individual against intrinsic needs. Extrinsic motivation includes effects coming from the outside of an individual (Akbaba, 2006). Amotivation is the state of being reluctant to behave (Ryan & Deci, 2000a). Amotivation may originate from not valuing a behavior or activity, from feeling inadequate to perform the behavior, or from believing that you cannot achieve what you want (Ryan & Deci, 2000a). Academic motivation is defined, in short, as the production of the energy required for academic work (Bozanoğlu, 2004). While the concept of motivation has a multi-faceted, non-cognitive psychosocial structure, academic motivation is a more specific concept and is related to cognitive, behavioral and affective educational factors such as creative thinking skills, learning skills, satisfaction with the school, and reasons for continuing school (Deci & Ryan, 2000). It is stated that students with a high academic motivation level can actively participate in the learning process, are willing to spend more effort on difficult learning tasks, and can use effective problem-solving strategies (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Saracaloğlu et al., 2009). While teachers with intrinsic motivation direct their behaviors with internal dynamics, teachers with extrinsic motivation direct to goal-oriented activities (Ryan & Deci, 2000b). On the other hand, students with low levels of motivation may prefer less effortful tasks, abandon their tasks more quickly in the face of difficulties, and exhibit academic behaviors such as impatience, instability and not enjoying the job performed (Colengelo, 1997). When studies relationship between preservice teachers' attitudes towards the profession and academic motivation levels are examined, academic motivation affects the attitude levels of preservice teachers (Acat & Yenilmez, 2004; Ayık & Ataş, 2014, Ömür & Nartgün, 2013; Saracaloğlu & Dinçer, 2009; Saracaloğlu et al., 2009; Şahin & Çakar, 2011; Terzi et al., 2012).

Life satisfaction is defined as the individual's appraisal of his/her whole life positive in accordance with the criteria he/she has determined (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). At the same time, life satisfaction represents judgments about subjective well-being and quality of life, reached by an individual based on the facts in his/her life (Şahin,

2008). Life satisfaction belief is one of the most important factors that individuals should own in order to be happy in their lives, to bring meaning to their life, and to have a high level of achieving personal goals (Sülen-Şahin, 2010). It is stated that individuals with high life satisfaction have stronger social relationships, perform better in business life, have higher organizational commitment and are happier people. Therefore, it is stated that individuals who are not satisfied with life will be unhappy and nervous individuals instead of being a good citizen and teacher in the future (Şimşek, 2011). When studies on life satisfaction are examined, studies that examine life satisfaction of teachers and preservice teachers in terms of different variables are encountered (Aydemir et al., 2015; Şahin, 2013; Telef, 2011; Özyürek & Erbay, 2015). Furthermore, some studies examine the relationship between preservice teachers' attitudes towards the profession and life satisfaction (Recepoğlu, 2013; Sülen-Şahin, 2010; Şahin, Zade & Direk, 2009). The research results demonstrate that the demographic characteristics of individuals do not have a significant effect on general life satisfaction and that personal tendencies and close relationships have more effect on explaining life satisfaction (Özyürek & Erbay, 2015). Studies also demonstrated that life satisfaction affects the attitude levels of preservice teachers and that as life satisfaction increases, attitudes towards the teaching profession also increase (Özyürek & Erbay, 2015; Recepoğlu, 2013; Şahin et al., 2009).

In the literature, there are many studies on the variables that affect attitudes towards the teaching profession. However, only two studies which investigate the attitudes of special education teachers or preservice teachers towards the teaching profession were encountered (Aydın & Tekneci, 2013; Bayrakdar et al., 2016). In these studies, it is observed that the relationships between the attitudes of special education teachers or preservice teachers and self-efficacy and anxiety levels were examined. Studies on different variables (academic motivation and life satisfaction, professional self-esteem, self-efficacy, etc.) that affect the attitudes of special education preservice teachers towards the teaching profession were not

encountered. Therefore, there is a need for studies on the variables that may affect the attitudes of special education preservice teachers. The fact that preservice teachers have a positive attitude towards the teaching profession can make them successful teachers in the future. In this context, it is thought that determining the relationships between special education preservice teachers' attitudes towards the teaching profession and different variables that affect attitudes can provide benefit to institutions that train teachers, to the Ministry of National Education, to school administrators, and teachers. Unlike the literature, this study aimed to reveal the role of special education preservice teachers' academic motivation, life satisfaction, professional self-esteem, and self-efficacy in predicting their attitudes towards the teaching profession. In line with this general objective, answers to the following questions were sought.

Research questions

1. Is there a relationship between the attitudes of special education preservice teachers and their academic motivations, life satisfaction, professional self-esteem, and self-efficacy?
2. Do academic motivation, life satisfaction, professional self-esteem, and self-efficacy levels of special education preservice teachers predict their attitudes?

Methodology

Study Design

In this study, the relational screening model was used in order to determine whether the academic motivations, life satisfaction, professional self-esteem, and self-efficacy of special education preservice teachers change together with their attitudes towards the teaching profession, and if there is a change, how this occurs (Mertens, 2014). Correlational studies that examine the relationship between variables and the effects of one or more variables on another variable (Mertens, 2014).

Study Group

A total number of 308 special education preservice teachers who were fourth-grade students studying at Anadolu, Gazi, Ankara, Bolu, İnönü University in Turkey, Faculty of Education, Special Education Departments. Participated in this study from five universities in Turkey. All of the universities involved in the study were public universities that followed the same special education teacher education program, offered by the Higher Education Council. 357 completed the survey returned and overall, 49 scales were excluded due to incorrect or incomplete answers; therefore, a total of 308 scales were included in the study. 163 (%52.9) female and 145 (%47.1) male preservice teachers participated in the study. The mean age of the preservice teachers who participated in the study was $M=22.22$ years and $SD=.92$ years.

Data collection tools

Personal Information Form: It was developed by the researcher in order to obtain demographic information of special education preservice teachers participating in the study. In the form, questions about the university, age, and gender of preservice teachers were included.

Attitude Towards the Teaching Profession Scale: In the study, the attitude scale developed by Üstüner (2006) was used in order to determine the attitudes of preservice teachers towards the teaching profession. The scale consists of 34 items in total reflecting the attitude towards the teaching profession. The highest score that can be taken from the attitude scale, which is a one-dimensional scale, is 170, while the lowest score is 34. The highness of the score obtained from the scale indicates a positive attitude towards the teaching profession, and the lowness of the score indicates a negative attitude. The criterion scale validity of the scale was stated as .89, the coefficient of reliability related to score stability as .72, and the internal consistency coefficient as .93 (Üstüner, 2006). As a result of the analyses conducted in this study, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .92.

Academic Motivation Scale: The scale was developed by Vallerand et al. (1992). The scale consisted of 28 items. It consists of a total of seven different dimensions, including three intrinsic motivation dimensions, three extrinsic motivation dimensions, and one amotivation dimension, and each dimension includes four items. These are intrinsic motivation to know, intrinsic motivation to accomplish, intrinsic motivation to move, extrinsic motivation to recognize, extrinsic motivation to self-proof, extrinsic motivation to regulate, and amotivation dimensions, respectively. As the seven sub-dimensions of the scale can be evaluated separately, it is also possible to calculate the total intrinsic motivation score by combining the sub-dimensions of intrinsic motivation which are intrinsic motivation to know, intrinsic motivation to accomplish, and intrinsic motivation to move. The same is also valid for extrinsic motivation. In this study, while analyzing the scale scores, they were evaluated within the framework of these three dimensions (intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation). The scores received from the subtests range between 4 and 28. As the subscales are evaluated separately, the value close to 28 obtained from each subscale indicates that this dimension is high in the individual. The scale's adaptation into Turkish and validity and reliability study were performed by Karagüven (2012). The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was determined to be 0.87. The Cronbach's alpha values of the sub-dimensions were determined to be 0.79 for intrinsic motivation to know, 0.74 for intrinsic motivation to accomplish, 0.67 for intrinsic motivation to move, 0.79 for extrinsic motivation to recognize, 0.75 for extrinsic motivation to self-proof, 0.73 for extrinsic motivation to regulate, and 0.83 for the amotivation dimension. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the scale, calculated for this study sample, were .89 for intrinsic motivation, .79 for extrinsic motivation, and .75 amotivation (n=308).

Life Satisfaction Scale: The scale developed by Diener et al. (1985) measures overall life satisfaction. It consists of five 7-point Likert-type items. In the original study, the reliability of the scale was determined to be .87, and the criterion-dependent validity was determined to be

.82. The highest score that can be obtained from the scale is 35, while the lowest score is 5, and the low score indicates low life satisfaction. Life Satisfaction Scale adapted in Turkish culture by Şimşek (2011). The Cronbach's alpha reliability coefficient of the Turkish version of the scale was calculated to be .87. In this study, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .82.

Professional Self-Esteem Scale: The Professional Self-Esteem Scale, developed by Arıcak (1999), is used to measure the esteem attitudes of individuals who are aged 17 and over, who have preferred a profession and who are receiving vocational training or performing a profession, towards their profession. The scale consists of thirty 5-point Likert-type items. Of these items, 14 items include positive, and 16 items include negative statements. These items are rated as "Strongly Agree" 5, "Agree" 4, "Undecided" 3, "Disagree" 2, and "Strongly disagree" 1. Reverse scoring was performed for negative items. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be .93, and the test-retest reliability coefficient was found to be .90. In this study, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .91.

Teacher Self-Efficacy Scale: The scale, of which original version was developed by Tschannen-Moran & Hoy (2001), was adapted into Turkish by Çapa et al. (2005) and its validity and reliability studies were conducted by the mentioned researchers. The self-efficacy scale consists of 24 items and three sub-dimensions in total. These sub-dimensions are "Ensuring student participation," "Classroom management," and "Instructional strategies." The internal consistency coefficients calculated for each dimension are as follows: .82 for ensuring student participation, .84 for classroom management, .86 for instructional strategies, and .93 for the overall scale. The internal consistency coefficients obtained as a result of the analyses made in this study are as follows: .81 for ensuring student participation, .81 for classroom management, .80 for instructional strategies, and .91 for the overall scale.

Data collection

In order to collect the research data, the heads of special education departments of universities were contacted, and necessary permission were received from relevant units of universities. Then, in the winter term of the 2017-2018 academic year, the questionnaire package was sent by mail to all of the preservice teachers who were fourth-grade students in the special education teaching programs at the Special Education Departments of Anadolu, Gazi, Ankara, Bolu and İnönü University Faculty of Education, by writing a letter explaining the aim of the study, the right to volunteer participation, and the time required to fill in the questionnaire package. Of these questionnaires, 357 were sent back by mail, and the data obtained from the 308 questionnaires, which were usable as a result of excluding the questionnaires which were not filled in appropriately and were not answered at all, were transferred to the computer environment.

Data Analysis

SPSS 21 package program was used to analyze the data of this study. To test the data in accordance with the purposes of the study, the Kolmogorov-Smirnov [K-S] test was used for testing the assumption of normality, and the Levene statistic was used for testing the homogeneity of the data set. The Kolmogorov-Smirnov test result indicated that the data were normally distributed [$p > .05$], and the Levene test result indicated that the variances displayed a homogeneous distribution. The Pearson's product-moment correlation coefficient test was used to determine whether there was a significant relationship between the attitudes of special education preservice teachers towards the teaching profession and their academic motivations, life satisfaction, professional self-esteem, and self-efficacy. Hierarchical regression analysis was conducted to determine the predictive power of special education preservice teachers' academic motivations, life satisfaction, professional self-esteem, and self-efficacy upon their attitudes towards the teaching profession (Büyüköztürk, 2005).

Findings

This section presents the results of the regression and correlation analyses regarding preservice special education teachers' teaching profession and independent variables.

Table 1

Correlation Between Preservice Teachers' Attitudes Towards The Teaching Profession And Their Academic Motivations, Life Satisfaction, Professional Self-Esteem, And Self-Efficacy

	1	2	3	4	5	6	7
1.Attitude	1						
2.Intrinsic motivation	.34**	1					
3.Extrinsic motivation	.25**	.61**	1				
4.Amotivation	-.41**	-.21**	-.20**	1			
5.Life Satisfaction	.26**	.21**	.18**	-.17**	1		
6.Professional Self-Esteem	.49**	.27**	.24**	-.43**	.25**	1	
7.Self-Efficacy	.36**	.24**	.15**	-.13*	.34**	.31**	1

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

When the correlations between preservice teachers' attitudes towards the profession and their academic motivations, life satisfactions, professional self-esteem, and teacher self-efficacy in Table 1 are examined, it is observed that the values vary between -.41 and .61. There is a significant low positive correlation between the attitude and intrinsic motivation ($r = .34, p = <. 01$), between the attitude and extrinsic motivation ($r = .25, p = <. 01$), between the attitude and life satisfaction ($r = .25, p = <. 01$), between the attitude and professional self-esteem ($r = .49, p = <. 01$), and between the attitude and teacher self-efficacy ($r = .36, p = <. 01$). A low significant negative correlation was determined between the attitude and amotivation ($r = -. 41, p = <. 01$).

When the results of the hierarchical regression analysis in Table 2 were examined, it was observed that the academic motivation variable in the first block significantly predicted the preservice teachers' attitude towards the teaching profession [$F(3-306) = 32.573, p <.01, R = .492, R^2 = .242, \Delta R^2 = .242$]. It was determined that among the subdimensions of academic motivation in the first block, intrinsic motivation ($\beta = .262, t = 4.106, p <.01$), extrinsic

motivation ($\beta = .016$, $t = .258$, $p > .01$), and amotivation ($\beta = -.355$, $t = -.6.935$, $p < .01$) contributed significantly to the total variance and the contribution was 24%.

In the second block, after controlling the effects of the intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation variables, which are the sub-dimensions of the academic motivation variable, it was observed that life satisfaction significantly predicted the preservice teachers' attitude towards the teaching profession [$F(4-305) = 27.227$, $p < .01$, $R = .513$, $R^2 = .263$, $\Delta R^2 = .021$]. It was found out that the life satisfaction variable entered in the second block contributed significantly to the total variance ($\beta = .150$, $t = 2.954$, $p < .01$) and explained 26% of the total variance.

In the third block, besides the academic motivation and life satisfaction variables entered into the first two models, professional self-esteem was added to the model. In the third block, after controlling the effect of other variables, it was observed that the professional self-esteem variable significantly predicted the preservice teachers' attitude towards the teaching profession [$F(5-304) = 31.975$, $p < .01$, $R = .587$, $R^2 = .345$, $\Delta R^2 = .082$]. It was found out that the professional self-esteem variable entered in the third block contributed significantly ($\beta = .328$, $t = 6.150$, $p < .01$) to the total variance and explained 35% of the total variance.

In the fourth and last block, besides the academic motivation, life satisfaction and professional self-esteem variables entered in the first three blocks, teacher self-efficacy was added to the model. In the fourth model, after controlling the effect of other variables, it was observed that the self-efficacy variable significantly predicted the preservice teachers' attitude towards the teaching profession [$F(6-303) = 30.236$, $p < .01$, $R = .612$, $R^2 = .375$, $\Delta R^2 = .030$]. It was found out that the teacher self-efficacy variable entered in the fourth block contributed significantly to the total variance ($\beta = .192$, $t = 3.803$, $p < .01$) and explained 38% of the total variance.

Table 2

The Results Of Hierarchical Regression Analysis Related To Predicting The Attitude Towards The Teaching Profession

Model	Variable	R	R ²	ΔR ²	B	S.H.	β	t	F	p
Block1		.492	.242	.242					32.573	.000
	Intrinsic motivation				.423	.103	.262	4.106		.000
	Extrinsic motivation				.033	.128	.016	.258		.796
	Amotivation				-1.462	.211	-.355	-6.935		.000
Block 2		.513	.263	.021					27.227	.000
	Intrinsic motivation				.389	.102	.241	3.801		.000
	Extrinsic motivation				.011	.127	.006	.088		.930
	Amotivation				-1.380	.210	-.335	-6.570		.000
	Life Satisfaction				.253	.086	.150	2.954		.003
Block 3		.587	.345	.082					31.975	.000
	Intrinsic motivation				.321	.097	.198	3.293		.001
	Extrinsic motivation				-.029	.120	-.014	-.238		.812
	Amotivation				-.887	.214	-.215	-4.142		.000
	Life Satisfaction				.172	.082	.102	2.095		.037
	Professional Self-Esteem				.383	.062	.328	6.150		.000
Block 4		.612	.375	.030					30.236	.000
	Intrinsic motivation				.273	.096	.169	2.837		.005
	Extrinsic motivation				-.016	.117	-.008	-.135		.893
	Amotivation				-.916	.210	-.222	-4.372		.000
	Life Satisfaction				.087	.083	.052	1.047		.296
	Professional Self-Esteem				.331	.062	.284	5.300		.000
	Self-Efficacy				.368	.097	.192	3.803		.000

Discussion & Conclusion

In this study, to what extent special education preservice teachers' attitudes towards the teaching profession are predicted by the academic motivation (intrinsic, extrinsic motivation, and amotivation), life satisfaction, professional self-esteem, and self-efficacy variables was investigated. The results of the study revealed that all variables except for extrinsic motivation and life satisfaction, which are the sub-dimensions of academic motivation, are significant predictors of attitude towards the teaching profession. According to the results, all of the independent variables explained about 38% of the attitudes. The results of the hierarchical regression analysis demonstrated that the preservice teachers' attitudes were predicted by the professional self-esteem, amotivation, intrinsic motivation and self-

efficacy variables, and life satisfaction and extrinsic motivation were not significant predictors of the attitudes towards the teaching profession.

A significant negative correlation was found between amotivation and preservice teachers' attitudes, while a positive significant correlation was found between intrinsic motivation and attitudes. In other words, an increase in amotivation adversely affects attitudes towards the profession and reduces the attitude towards the teaching profession, and an increase in intrinsic motivation increases attitudes towards the teaching profession. When the results of the previous studies on the subject are examined, it is observed that in general the relations between attitudes towards the teaching profession and the general academic motivation of teachers or preservice teachers were examined (Ayık & Ataş, 2014; Ömür & Nartgün, 2013; Saracaloğlu & Dinçer, 2009). The results of previous studies demonstrate that there are significant positive relationships between the academic motivation of preservice teachers and their attitudes towards the profession. Studies indicate that intrinsically motivated students are more successful (Handerson-King & Smith, 2006; Lin et al., 2003). At the same time, individuals with high intrinsic motivation can use different strategies to solve a problem and perform better in academic terms. It is known that individuals with intrinsic motivation are more satisfied with their vital activities, and their psychological structures are better (Grolnick & Ryan, 1989; Ryan & Deci, 2000). Aktürk (2012) stated that there is a positive correlation between the training of preservice teachers with high academic motivation during the learning process and their future professional performance. All these results give the impression that special education preservice teachers will do their professions with love and willingly, and at the same time, that they have created a suitable motivation source which is necessary to become a successful teacher in the future, prior to service. Another result of the study on academic motivation variables demonstrated that the extrinsic motivation of special education preservice teachers was not a significant predictor of their attitudes towards the profession. Similarly, Ömür & Nartgün (2013) found out that the

motivation levels of pedagogical formation students were not a significant predictor of their attitudes towards the profession.

The result that special education preservice teachers' life satisfaction is not a significant predictor of their attitudes towards the profession was obtained. In the 3rd block of hierarchical regression analysis, it was observed that life satisfaction significantly predicts preservice teachers' attitudes towards the profession with adding professional self-esteem to the analysis. However, after the addition of self-efficacy to the analysis in the fourth block, the life satisfaction variable did not become a significant predictor of attitudes towards teaching. This result demonstrates that self-efficacy is a stronger variable than life satisfaction in predicting attitudes towards the teaching profession. In the study, in which Özyürek & Erbay (2015) investigated the relationship between pre-school teachers' attitudes towards the teaching profession and life satisfaction, they determined that there was a significant relationship between attitudes towards the teaching profession and life satisfaction. Receptoğlu (2013) determined that there was a moderately positive significant relationship between preservice teachers' life satisfaction and their attitudes towards the teaching profession and that life satisfaction predicted attitudes towards the teaching profession significantly. Şahin et al. (2009) found out that preservice teachers' life satisfaction predicts their attitudes towards the teaching profession significantly. When the results of this study are examined in general, and when the variables predicting the attitudes of special education preservice teachers are taken into consideration, it can be said that the variables of professional self-esteem, academic motivation level, and self-efficacy belief are stronger predictive variables than the life satisfaction variable.

Professional self-esteem is the most significant predictor of attitudes towards the teaching profession. This result of the study coincides with the results of previous studies on this subject (Arslan & Akyol, 2006; Dilmaç et al., 2009; Girgin et al., 2010; Yalçın-İncik & Kılıç, 2014). When the results of all these studies are examined in general, there is a positive and

significant relationship between preservice teachers' professional self-esteem and attitudes towards the teaching profession. Professional self-esteem takes a significant place for teachers in considering their profession as important and valuable. Arıcağ (1999) stated that professional self-esteem is a prerequisite for the individual's professional harmony and satisfaction and that those who attribute a high level of value to their profession will be more successful in their profession.

A significant positive correlation was found between the self-efficacy beliefs of preservice teachers and their attitudes towards the profession. This result is similar to the results of the studies demonstrating that the self-efficacy of preservice teachers is related to their attitudes towards the teaching profession (Bayrakdar et al., 2016; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Demirtaş et al., 2011; Kanadlı, 2017; Oğuz & Topkaya, 2008; Yalçın-İncik & Kılıç, 2014). When the results of previous studies are examined in general, a significant positive relationship between self-efficacy and attitude towards the teaching profession was determined. Diken (2006) found out that special education preservice teachers found themselves sufficient to work with students with special needs, and that there was a significant positive relationship between their self-efficacy beliefs and their attitudes towards the inclusion of students with special needs. Diken & Özokçu (2004) obtained the result that the experience of working with students with special needs increases teachers' self-efficacy beliefs. Studies demonstrate that preservice teachers gain a significant portion of their qualifications during the undergraduate period (Mulholland & Wallace, 2001; Wolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005). Furthermore, teaching practices are stated to provide the most significant contribution to the development of self-efficacy of preservice teachers (Tschannen-Moran et al., 1998; Wolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005). Therefore, teaching practices that special education preservice teachers performed for two semesters may have increased their self-efficacy. All these results indicate that increasing the self-efficacy levels of special education preservice teachers will also increase their attitudes towards the profession.

The results of the study revealed that all variables except for extrinsic motivation and life satisfaction, which are the subdimensions of academic motivation, were a significant predictor of the attitudes of special education preservice teachers. Some suggestions have been developed in the light of the results obtained in the study. Special education preservice teachers consider that their professional self-perceptions, academic motivations, and self-efficacy are significant predictors of their attitudes towards the profession. Therefore, it is possible to review the content and conduct of the courses which aim to improve the attitudes of preservice teachers towards the teaching profession and to train more qualified professionals in teacher training programs. In these courses, the subjects which are related to developing preservice teachers' perceptions of self-efficacy, professional self-esteem, intrinsic motivation, and life satisfaction positively, and thus gaining positive attitudes towards the profession, may be dealt predominantly. In addition to the theoretical knowledge about teaching methods, arrangements should be made to increase the practical experience of preservice teachers. Thus, preservice teachers may have the desired qualifications in terms of attitudes, knowledge, and skills, and it could be contributed to the training and employment of individuals who can practice the teaching profession more professionally. Moreover, various suggestions can be made for researchers, who are interested in the subject, within the framework of the results and limitations of the study. First of all, it will be useful to test the results of the study over different sample groups. The results of this study reflect the indirect observation obtained through the scales. By conducting qualitative studies on the subject, a study, which will reveal the attitudes of special education preservice teachers towards the profession more in depth, can be carried out. Besides, to conduct longitudinal studies examining the change in the attitudes of preservice teachers towards the profession can be recommended. In addition to these, studies can be designed in order to determine the factors which increase the intrinsic motivation and reduce the amotivation of preservice teachers.

References

- Acat, B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon (güdülenme) düzeyleri ve sorunları [Motivation levels of education faculty students in the teaching profession]. *Manas University Journal of Social Sciences*, 12, 125-140.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. [Motivation in education]. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktürk, O. A. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi [Analysis of attitudes of preservice teachers towards learning according to the reasons for choosing the teaching profession and their academic achievements]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Arıca, O.T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik saygısı ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* [Group counselling and professional self esteem through self improvement]. An unpublished PhD Thesis. Marmara University, Institute of Education Sciences, Istanbul.
- Arıca, T., & Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi [An investigation on self-esteem and vocational self-esteem of counseling and guidance students]. *Trakya University Journal of Social Science*, 3(1), 1-7.
- Aslan, D., & Akyol, A.K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi [Investigation of preschool prospective teachers attitudes towards teaching profession and vocational self esteem]. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 51-60.
- Aydemir, H., Diken, İ., K., Yıkılmış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2014). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi [The

- burnout and life satisfaction of teachers working with students with special needs].
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Special issue), 68-86.
- Aydın, A., & Tenekeci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri [Special education prospective teachers anxiety levels and their attitudes towards teaching profession]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), 1-12.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession and their motivation to teach. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 25-43. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.2>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bayrakdar, U., Vural Batık, M., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [The teacher self-efficacy of special education prospective teachers and their attitudes towards teaching profession]. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(2), 133-149.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği. [Academic Motivation Scale: Development, Reliability, Validity]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. [Statistic for social sciences]. Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, O., Kan, A., & Sünbül, O. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi [The evaluation of the teaching certificate program and the masters program without thesis with respect to students' attitudes and self-efficacy]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers sense of efficacy scale. *Education and Science, 30*(137), 74–81.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi [The attitudes of pre-service teachers towards teaching profession with regard to different variables]. *Hacettepe University Journal of Education, 18*, 69–73.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, O. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi [Investigation of preservice teachers' attitudes towards teaching and professional self-efficacy beliefs according to their gender, programs, and faculties]. *Inonu Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi, 9*(15), 33-53.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir M.K., & Arı E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Assessing levels of academic motivation of preservice teachers in terms of various variables]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3): 265-279.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards profession. *Education and Science, 36*(159), 96-111.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diken, İ. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research, 23*, 72-81.

- Diken, İ. H., & Özokçu, O. (2004). *Examining Turkish teachers' sense of efficacy: an international perspective*, American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, San Diego, CA, USA.
- Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Işık, H., & Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı [Technical teacher candidates' vocational self-esteem as predictor of attitudes related teaching professions]. *Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Teknik-Online Dergi*, 8(2), 127-143.
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Girgin, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., & Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlilik inançları [Preschool teacher candidates' attitudes towards profession, self efficacy beliefs and professional self respects]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Henderson-King, D., & Smith, M. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-0006-4>
- Johnson, G., & Howell, A. (2005). Attitude toward instructional technology following required versus optional WebCT usage. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 643-654.

- Kanadlı, S. (2017). Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: A mixed methods study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1847–1871.
<https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0597>
- Karabulut, A., Yandı, A. & Kaya, A. (2019). Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Turkish Journal of Social Research*. 23(2), 555-574
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu [The adaptation of academic motivation scale to Turkish]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2599-2620.
- Kaufman, R., S., E., & Sawyer, B. E. 2004. Primary-Grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*; 104 (4), 322-323.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları* [The Attitudes of Teacher Training Teachers]. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
[https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00092-4)
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243–261.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)
- Oğuz, A., & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlilik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları [Secondary education non- thesis

- graduate program students' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession]. *Akademik Bakış*, 14, 23–36.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrenilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları [The attitudes of students in the Faculty of Education towards the profession of teaching]. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15 (4),88–98.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Relationship between prospective teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation levels]. *Eğitimde Politika Analizi*, 2 (2), 41-55.
- Özyürek, A., & Erbay, F. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [The investigation of relationship between teaching attitudes and life satisfaction of preschool teachers]. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 31-48.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analyzing the relationship between prospective teachers' life satisfaction and attitudes concerning teaching profession]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1, 311-326.
- Saracaloğlu A.S. ,& Dinçer B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,1, 320–325. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.060>

- Saracaloğlu, A.S., Kumral , O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri [Anxieties, academic motivation levels and competencies at teaching profession of students at secondary education fields teaching nonthesis master program]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 38-54.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* [Development, learning and teaching: From theory to the practice]. Pegem A Akademi.
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları [The teacher attitudes in Turkey]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137–146.
- Sülen Şahin, F. (2010). Teacher candidates' attitudes towards teaching profession and life satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2:5196–5201.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.845>
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri* [Levels of burnout and life satisfaction physical education teachers]. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri [Job satisfaction levels of teachers]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1):142-167.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarıya etkisi [The effects of students’ academic motivation and students’ learning strategies on students’ success]. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 9(3), 519-540.
- Şahin, F. S., Zade, B. M. & Direk, H. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve yaşam doyum düzeyleri* [Prospective teachers’ life satisfaction and attitudes concerning teaching profession]. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay’ında sunulan bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Prospective branch teachers' attitudes concerning teaching profession]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri* [The effects of organizational communication and personality traits on life satisfaction]. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Telef, B.B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi [The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout]. *İlköğretim Online*, 10 (1), 91-108.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Terzi, M., Ünal., M., & Gürbüz., M.Ç. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Investigation of some variables of Primary mathematic prospective teachers academic motivation levels]. 10. Matematik Sempozyumu. Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Ünlü, H. (2011). Beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği [Developing an attitude scale for the profession of physical education teaching] geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(4), 2005-2020.
- Üstüner, M. (2006). Reliability and validity study of an attitude scale of teaching profession. *Educational Administration: Theory and Practice*, 12(45), 109–127.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching: The case of İnönü University, Faculty of Education. *Education and Science*, 34(151), 140-155.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Yalçın-İncik, E., & Kılıç, E. (2014). Attitudes regarding the teaching profession, professional efficacy beliefs and vocational self-esteem of teacher candidates enrolled at education faculties and pedagogic formation programmes. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4(2), 380-391.
- Yavuz M . (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (55): 1-25

İletişim/Correspondence
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZOKCU
ozokcu@gmail.com

The Effect of Activities Designed According to the Incremental Self-theory on 7th Grade Students' Growth Mindset, Academic Achievement and Motivation

Sema İrem ORHAN, Kastamonu University, ORCID ID: 0000-0002-4554-1439

Abdullah AYDIN, Kastamonu University, ORCID ID: 0000-0003-2805-9314

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effects of the activities designed to the incremental self-theory for the 7th grade science lesson cell and divisions unit on the students' growth mindset, academic achievement and motivations of for learning science. For this purpose, a research was conducted with 54 seventh grade students studying in two branches in a public secondary school in Kastamonu Province, Turkey in the fall semester of the 2019-2020 academic year. With simple random sample selection, one of these branches was determined as the experimental group (N=27) and the other as the control group (N=27). While the cell and divisions unit was explained to the students in the control group according to the 2018 Science Curriculum, the same subjects were explained to the students in the experimental group by supporting them with activities designed to the incremental self-theory in addition to the current curriculum. In the research carried out on the basis of quantitative research approach, a semi-experimental pattern with pre-test-post-test control group was used. In the collection of quantitative data; mindset scale, cell and divisions unit achievement test and motivation scale for learning science were used. The data obtained were analyzed with the help of SPSS package program. In line with the findings obtained through the analysis of the data obtained in the research, it was observed that the activities designed according to the incremental self-theory increased the students' level of growth mindset. In addition, it was determined that the academic achievement and motivation of the experimental group students were higher than the control group, so that the applied activities had an effect on increasing the academic achievement and motivation of the students for the cell and divisions unit. It is possible to fill this gap in the literature by doing more studies on incremental self-theory, which has been found to be limited in the national literature and has not yet been studied in the field of science.

Keywords: incremental self-theory, growth mindset, academic achievement, motivation

Suggested Citation

Orhan, S. İ., & Aydın, A. (2021). The effect of activities designed according to the incremental self-theory on 7th grade students' growth mindset, academic achievement and motivation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 29-67. DOI: 10.17679/inuefd.750513

This paper was produced from the first author's doctoral dissertation and presented as an oral paper at VIIth International Eurasian Educational Research Congress Online (EJER-2020), September 10-13, 2020, Anadolu University, Eskisehir, Turkey.



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 29-67
DOI:
10.17679/inuefd.750513

Article type:
Research article

Received : 10.06.2020

Accepted : 25.01.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the concepts that emerged with the concept of human in history is the concept of faith. Individuals with a certain belief in any subject develop various behaviors in line with this belief. The way of thinking, built in line with the belief, is directly or indirectly reflected in the behavior of people. So, what could be the reflections of the style of thinking that affects attitudes on the belief factor in terms of the field of education? According to Dweck (2006), the most important factor that affects your personality and potential is your way of thinking. Accordingly, people's thinking styles; It is defined under two intelligence self-theory, entity self-theory and incremental self-theory. While development self-theory supports the view that the intelligence of the individual can be developed through gains, the entity self-theory, which we can define as a counter-theory, supports the view that talents are innate and cannot be changed.

Purpose

In this study, it was aimed to determine the effects of the activities designed to the incremental self-theory for the 7th grade science lesson cell and divisions unit on the students' growth mindset, academic achievement and motivations of for learning science.

Method

The research was carried out with 54 students studying at the 7th grade level of a public secondary school in Kastamonu Province, Turkey in the first semester of the 2019-2020 academic year. The data of the research were collected and analyzed by quantitative data collection method. In the research, a semi-experimental model with pre-test and post-test control group was used. Growth Mindset Scale (GMS) developed by De Castella and Byrne (2015), Cell and Divisions Unit Achievement Test (CDUAT) developed by researchers and the

Science Learning Motivation Scale (SLMS) developed by Dede and Yaman (2008) were applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test.

Findings

According to the analysis of the data obtained from the research, it was observed that the activities designed according to the incremental self-theory increased the students' level of growth mindset. In addition, it was determined that the academic achievement and motivation of the experimental group students were higher than the control group, so that the applied activities had an effect on increasing the academic achievement and motivation of the students for the cell and divisions unit.

Discussion & Conclusion

As a result, in this study conducted with students in a control and an experimental group randomly determined from the 7th grade students of a state secondary school in the Kastamonu Province, Turkey. The cell and divisions unit; In the control group, it was taught according to the 2018 Science Curriculum, while in the experimental group, it was taught with activities designed according to the incremental self-theory in addition to the current curriculum. Apart from the current curriculum, no additional intervention was made to the control group. In the analysis of the data obtained, it was determined that the activities carried out were effective in the development of growth mindset of the students in the experimental group compared to the students in the control group, in the increase of their academic achievement about the cell and divisions unit, and in positive development of their motivation of learning science. These conclusions about the incremental of self-theory-supported teaching obtained in the research increase the success, supported by the study conducted by Claro, Paunescu and Dweck (2016) on academic achievement within the scope of socioeconomic background. In the study, it was determined that the growth mindset is a relatively strong

predictor of success and it has a positive relationship with success in all socioeconomic layers in the country. Similarly, Blackwell, Trzesniewski and Dweck (2007) found that the mindset style is effective on the mathematics achievement of 7th grade students. The result of the activities designed according to the incremental self-theory obtained in the study coincides with the results obtained from the study in which Grant and Dweck (2003) investigated the effects of growth mindset on students' motivation of success within the organic chemistry course (university students often experience learning problems with). In the study, it was determined that students who had a growth mindset tend to have more orientation towards learning goals. Similarly, Bedford (2017) conducted a study to examine science and strategies to increase motivation among secondary school students aged 14-15. In the study, it was concluded that a teaching style that supports growth mindset is necessary. In addition, similar results were found in studies conducted in the literature (Dinger and Dickhäuser, 2013; Diseth, Meland and Breidablik, 2014; Esparza, Shumow and Schmidt, 2014; Hochanadel and Finamore, 2015; Komarraju and Nadler, 2013). It is possible to fill this gap in the literature by doing more studies on incremental self-theory, which has been found to be limited in the national literature and has not yet been studied in the field of science.

Gelişim Öz-teorisine Göre Tasarlanan Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Gelişime Açık Düşünce Tarzlarına, Akademik Başarılarına ve Motivasyonlarına Etkisi

Sema İrem ORHAN, Kastamonu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4554-1439

Abdullah AYDIN, Kastamonu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2805-9314

Öz

Bu araştırmada, 7. sınıf fen bilimleri dersi hücre ve bölünmeler ünitesine yönelik olarak gelişim öz-teorisi doğrultusunda tasarlanan etkinliklerin, öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzları, hücre ve bölünmeler ünitesine ilişkin akademik başarıları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Kastamonu il merkezindeki bir devlet ortaokulunda iki şubede öğrenim gören 54 yedinci sınıf öğrencisi ile araştırma yapılmıştır. Basit rastgele örneklem seçimi ile bu şubelerden biri deney (N=27), diğeri ise kontrol grubu (N=27) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere hücre ve bölünmeler ünitesi 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre anlatılırken, aynı konu deney grubundaki öğrencilere mevcut öğretim programına ilaveten gelişim öz-teorisi doğrultusunda tasarlanan etkinliklerle desteklenerek anlatılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı temelinde yürütülen araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında; düşünce tarzı ölçeği, hücre ve bölünmeler ünitesi başarı testi ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgular doğrultusunda gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin, deney grubundaki öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı seviyesini artırdığı görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin hücre ve bölünmeler ünitesine ait akademik başarı ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ulusal alanyazında oldukça sınırlı çalışıldığı ve fen bilimleri alanında henüz çalışılmadığı tespit edilen gelişim öz-teorisi ile ilgili olarak daha fazla çalışma yapılarak alanyazındaki bu boşluğun doldurulması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: gelişim öz-teorisi, gelişime açık düşünce tarzı, akademik başarı, motivasyon

Önerilen Atıf

Orhan, S. İ., & Aydın, A. (2021). Gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin gelişime açık düşünce tarzlarına, akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-67. DOI: 10.17679/inuefd.750513

Bu araştırma, birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiş ve 10-13 Eylül 2020 tarihinde Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde düzenlenen VIIth International Eurasian Educational Research Congress Online (EJER-2020)'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 29-67
DOI:
10.17679/inuefd.750513

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
10.06.2020
Kabul Tarihi : 25.01.2021

Gelişim Öz-teorisine Göre Tasarlanan Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Gelişime Açık Düşünce Tarzlarına, Akademik Başarılarına ve Motivasyonlarına Etkisi

Eğitim ve öğretim, toplumların içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak değişmekle birlikte, bu durum eğitimde farklı kuramların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitim alanında yapılan güncel yaklaşımlar, okullardaki fen eğitimi ve öğretiminde meydana gelen bazı değişiklikler ve yenilikler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Fen eğitiminde bilim ve teknolojinin temeli vardır. Ayrıca fen, bireylerin zihinsel ve yaratıcılık yönünden geliştiği bir alandır ve ülkelerin gelişiminde çok önemli bir yere sahiptir (Ceylan, 2014; İşman, Baytekin, Balkan Horzum ve Kıyıcı, 2002). Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, bunun sonucunda ulaşılan bilgi miktarının katlanarak artması, toplumsal ve kültürel yapıyla birlikte eğitim anlayışının da değişmesine sebep olmaktadır. Eğitimin her alanında olduğu gibi, fen eğitiminin kalitesi de eğitimciler tarafından sürekli sorgulanmaktadır. İnsanlar dünyaya birçok farklı özelliklere sahip olarak gelmektedir. İçgüdü, motivasyon, merak, öğrenme, keşfetme ve mücadele etme arzusu bu özelliklerden bazılarıdır. İnsanların sahip olduğu bu özellikler geliştirilebilir, yenilenebilir ve aktarılabilir nitelikler taşımaktadır. İnsanlar var olduğu ilk günden bugüne kadar sürekli olarak gelişerek ve bilgilerini yeni nesillere aktararak yaşamışlardır. Bu bilgi aktarımı başta merak ve keşfetme arzusu ile hayata geçmekte daha sonra ise eğitim ve öğretim ile sistematik hale gelmektedir (Aka, 2012). Dweck'e (2006) göre; insanların kişiliğini ve potansiyellerini etkileyen en önemli unsurlardan biri onların düşünce tarzlarıdır. Bu doğrultuda insanların düşünce tarzları; varlık öz-teorisi ve gelişim öz-teorisi olmak üzere iki zekâ öz-teorisi altında tanımlanmaktadır (Dweck, 2006; Dweck ve Leggett, 1988).

Gelişim öz-teorisi, zekâyı zamanla gelişebilen bir özellik olarak görmektedir. Bu teori, bireyin zekâsının kazanımlarla artarak geliştirilebileceği görüşünü desteklemektedir (Dweck, 2006; Keenan, 2018; Orosz, Péter-Szarka, Bóthe, Tóth-Király ve Berger, 2017). Bu teoriye karşıt bir teori olarak tanımlayabileceğimiz varlık öz-teorisi ise yeteneklerin doğuştan geldiği ve değiştirilemeyeceği görüşünü desteklemektedir (Dweck, 2006; Dweck ve Leggett, 1988;

Walters, 2014). Buna göre, yeteneklerin doğuştan geldiği ve değiştirilemeyeceğini savunan varlık öz-teorisine inanan bireyler sabit düşünce tarzına sahip bireyler olarak tanımlanırken, yeteneklerin çaba ile geliştirilebileceğini savunan ve gelişim öz-teorisine inanan bireyler ise gelişime açık düşünce tarzına sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Dweck, 2006).

Bireylerin sahip oldukları düşünce tarzı onların akademik dünyayı algılama biçimini etkilemektedir (Stec, 2015). Sabit düşünce tarzına sahip bireyler akademik performanslarının akıllarının ve doğal olarak edindikleri yeteneklerinin bir ölçüsü olduğuna (Dweck, 2015) ve zekanın sınırlı ve sabit bir özellik olduğuna inanırlar (Orosz vd., 2017). Ancak, gelişime açık düşünce tarzına sahip bireyler akademik performanslarının onların çaba ve deneyimlerinin bir sonucu olduğunu yorumlayabilirler. Gelişime açık düşünce tarzına sahip bireyler yeteneklerini uygulamalarla geliştirilebileceklerine inanırlar, bu yüzden de kendi öğrenmelerinin kontrolü altındadırlar (Stec, 2015) ve bu düşünce tarzına sahip öğrenciler, öğrenmelerini ve akademik başarılarını arttırarak öz-yeterliklerini de arttırma eğilimi gösterirler (Keenan, 2018). Dweck (2006), gelişime açık düşünce tarzına sahip bireylerin cesaretlerinin, karşılaştıkları başarısızlık karşısında kırılmadığını ve zorluklara karşı daha dirençli olduklarından dolayı da daha başarılı olduklarını ifade etmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde fen eğitimi alanında gelişim öz-teorisi üzerine yapılan çalışmalara rastlanılamamıştır. Bu kapsamda ulaşılan beş tez çalışmasının üçü psikoloji (Aral, 2019; Bilir, 2017; Yalın, 2014), ikisi ise dil bilgisi eğitimi (Altunel, 2019; Delibalta, 2020) alanında yapılmıştır. Uluslararası alanyazında oldukça popüler olan bu konu üzerinde çok sayıda çalışmanın mevcut olduğu tespit edilmiştir (King, 2020; O'Brien ve Lomas, 2017; Rissanen, Kuusisto, Tuominen ve Tirri, 2019; Seals, 2018; Sheffler ve Cheung, 2019). Bu çalışmaların daha çok güzel sanatlar, beden eğitimi ve matematik eğitimi gibi alanlarda yapıldığı ve genellikle başarı ve motivasyon üzerine etkilerinin belirlenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. King (2020) öğrencilerin sınıf arkadaşlarının düşünce tarzı ile kendi düşünce tarzı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, öğrencilerin düşünce tarzlarının akranlar arasında birbirini etkilediği

sonucuna varmıştır. O'Brien ve Lomas (2017), beş günlük açık hava kişisel gelişim kursunda kullanılan düşünce tarzı geliştirmeye yönelik faaliyetlerin etkilerini incelemiştir. Araştırmalarında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz yeterlilikleri arasında bir fark olmadığını, ancak gelişime açık düşünce puanı artan deney grubundaki öğrencilerin dirençlerinin (mücadele güçlerinin) önemli derecede artış gösterdiğini tespit etmişlerdir. Rissanen, Kuusisto, Tuominen ve Tirri (2019), Finlandiya'da bir ilköğretim okulunda gelişime açık düşünce tarzı pedagojisi için bir çerçeve oluşturmak ve bu pedagojinin kritik noktalarını belirlemek için karma-düşünce tarzına sahip bir öğretmenin sınıfında araştırma yapmışlardır. Araştırmada, karma düşünce tarzına sahip öğretmenin, öğrencinin bireysel öğrenme süreçlerini, ustalık yönelimini ve öğrencilerinde süreç odaklı düşünmeyi desteklediği tespit edilmiştir. Buna karşın öğretilerde düşünce tarzı olgusu hakkındaki bilgi eksikliği ile ilişkili olarak, uygulamalarının bazen sezgisel sonuçlarını anlamasını veya öğrenci davranışlarını doğru yorumlamasını engelleyebildiği, öğrencilerinin aşırı güveni, sebat eksikliği veya kendini sabote etme davranışının arkasındaki nedenleri analiz edemediği tespit edilmiştir. Ayrıca gelişime açık düşünce tarzı pedagojisinin temel özelliklerinin birçoğunun, en iyi "iyi pedagoji" anlayışlarına uygun olduğunu ve öğretmen eğitimi müfredatına mutlaka dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Seals (2018) ise gelişime açık düşünce tarzını destekleyici nitelikte tasarlanan ve öğretmenlere uygulanan çevrimiçi etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgilerini ve ustalık yönelimlerini etkilediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Sheffler ve Cheung (2019) da akranlar arası düşünce tarzının öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini gözlemledikleri araştırmada, akranlar arası düşünce tarzının bireyin aldığı göreve verdiği anlamı etkileyebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Campbell, Craig ve Collier-Reed (2020) gelişime açık ve sabit düşünce tarzı ile ilgili davranışların, farklı öğrenme teorileri perspektifleriyle nasıl izlenebileceğini gösteren bir çerçeve geliştirdikleri çalışmalarında; zorluklar, kalıcılık, çaba, övgü, başkalarının başarısı ve öğrenme hedefleri doğrultusunda mücadele başlıkları altında dört temel öğrenme teorisinin

her birine uyacak şekilde gelişime açık veya sabit düşünce tarzını teşvik edebilecek öğrenme etkinliklerine örnekler verilmektedir. Araştırmada; sabit düşünce tarzına sahip olan öğrencilerin zorluklar ortaya çıktığında okuldan ayrılmaya karşı daha savunmasız olduğunu bu sebeple özellikle eğitimcilerin öğrenme faaliyetlerini yönlendiren öğrenme teorilerinden bağımsız olarak öğrencilerine verdikleri düşünce tarzı mesajlarına dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Keenan (2018) gelişime açık düşünce tarzının öğrenci öz-yeterlilikleri üzerine etkisi adlı araştırmasında, ikinci sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterliliklerine gelişime açık düşünce tarzının bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön-test son-test tek gruplu tasarım ve uygun örnekleme ile deneysel olarak yürütülmüştür. Bu çalışma boyunca öz-yeterlilik, bireyin bir okul ortamında öğrenme ve başarı becerilerini yargılaması olarak akademik bir mercekten incelenmiştir. Araştırmada gelişime açık düşünce tarzını destekleyici etkinliklerin öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerini artırdığı tespit edilmiştir. Seals (2018) “Öğretmen inançları: Öğretmenlerin düşünce tarzının matematik öğrencilerinin başarı ve motivasyonuna etkisi” isimli doktora tez çalışmasında; öğretmen tabanlı bir gelişime açık düşünmeyi destekleyici çevrimiçi müdahalenin 25 ortaöğretim matematik öğretmenin inanca, uygulamalarını ve sorumlu oldukları 1.653 öğrencinin motivasyonunu etkileyip etkilemediğini test etmek için dokuz okulda araştırma yapmıştır. Sonuçlar müdahalenin öğretmen inançları ve uygulamaları üzerinde ölçülebilir bir etkisi olmadığını, ancak öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini ve ustalık yönelimlerini etkilediğini göstermiştir. Zakrajsek (2017) “Ortaokul öğrencilerinde gelişime açık düşünce tarzını teşvik etmek: okuma seslerinin kullanılması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; bir grup öğrenciye (10-12 yaş) yüksek sesle kitap okumanın, gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerini teşvik edip edemeyeceği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, sesli okuma müdahalesinin öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Gelişim Öz-teorisinin Öğrenmeye Etkisi

Gelişim öz-teorisi öğrenmede etkili, yenilikçi ve basit bir teoridir. Sabit olan özelliklerin aksine, zekânın ve kişiliğin geliştirilebileceğini önermektedir. Gelişen zihniyet, düşünce ve davranış kalıplarını benimseyen insanlar, hedeflenen iyileştirmelerle zekânın zaman içinde geliştirilebileceğine inanırlar. Oysa sabit bir düşünce anlayışında olanlar, zekâlarının da sabit ve değiştirilemez olduğuna inanmaktadırlar (Dweck, 2006). Öğretmenler sınıf ortamında yapıcı geri bildirimlerde bulduklarında her yaşta öğrencinin düşünce tarzları olumlu yönde gelişebilir (Boyd, 2014). Bir öğretmen fen öğretimi sırasında öğrencilerin gelişim öz-teorisine dair inançlarını destekleyebildiği gibi aynı zamanda da zayıflatabilir. Öğretmenin kendisi gelişime açık düşünce tarzına sahip ise öğrencilerine daha fazla cesaret verir ve onların daha iyi öğrenmelerini sağlayabilir. Ancak öğretmen gelişime açık bir düşünce tarzına sahip değilse bu durumda öğrencinin cesareti kırılabilir ve öğrenmede zorlanabilir (Esparza, Shumow ve Schmidt, 2014).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, 7. sınıf fen bilimleri dersi hücre ve bölünmeler ünitesine yönelik olarak gelişim öz-teorisi doğrultusunda tasarlanan etkinliklerin, öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı, hücre ve bölünmeler ünitesine ilişkin akademik başarıları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde genetik ile ilgili hücre ve bölünmeler ünitesine ait konuların, öğrencilerin sıklıkla öğrenme problemleri yaşadıkları konular arasında yer aldığı görülmektedir (Dehoff, 2010; El-Hani, 2014; Erdoğan, Özsevgeç ve Özsevgeç, 2014; Karagöz ve Çakır, 2011; Lewis ve Wood-Robinson, 2000; Smith, 1991; Tsui ve Treagust, 2003; Vickova, Kubiato ve Usak, 2016; Yip, 1998).

Alanyazın incelendiğinde yurtdışında gelişim öz-teorisi ile ilgili yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu, yurtdışında ise yürütülen çalışmaların daha çok psikoloji, matematik ya da güzel sanatlarla ilgili alanlar üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiş olup, fen bilimleri eğitimi üzerine

etkilerinin ele alındığı çalışmalara rastlanılamamıştır. Bundan dolayı, gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı, akademik başarı ve motivasyonlarına etkisinin belirlenmesinin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan hareketle, araştırmanın problem cümlesi; “7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesinin öğretiminde, gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı, akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemin çözümü için aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesinin öğretiminde gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin kullanılmasının;

1. Öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?
2. Öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?
3. Öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın verileri nicel veri toplama yöntemi ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada, mevcut öğretim programına ilaveten gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin mevcut düşünce tarzlarına, 7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesini öğrenmelerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amacıyla ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Buradaki amaç, araştırılan konuyu “neden” sorusu ve “sebebe-sonuç” ilişkisi ile irdelemektir. Bu amaç doğrultusunda kullanılacak en uygun yöntem ise deneysel yöntemdir. Deneysel araştırmalar, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan modellerdendir (Metin, 2014). Araştırma kapsamında yer alan iki gruba da, De Castella ve Byrne (2015) tarafından geliştirilen Düşünce Tarzı Ölçeği (DTÖ), araştırmacılar tarafından geliştirilen Hücre ve Bölünmeler Ünitesi Başarı Testi (HBÜBT)

ve Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ) ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında, Kastamonu il merkezinde bulunan bir devlet ortaokulunun 7. sınıflarında öğrenim gören 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu, basit rastgele örneklem seçimi ile belirlenen öğrencilerin mevcut düşünce tarzı düzeylerinin, ilgili üniteye ait ön bilgilerinin ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin denkliği bakımından uygulanan ön-test verileri parametrik test kriterlerini karşılamadığı için ($N < 30$), parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testine tabi tutulmuş ve elde edilen veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Kontrol ve Deney Grupları Ön-Test Sonuçları

Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DTÖ	Kontrol	27	29.07	785.00	322.00	0.461
	Deney	27	25.93	700.00		
HBÜBT	Kontrol	27	24.48	661.00	283.00	0.156
	Deney	27	30.52	824.00		
FÖYMÖ	Kontrol	27	23.69	639.50	261.50	0.074
	Deney	27	31.31	845.50		

$p > .05$

Tablo 1’e göre, iki grubun ön-test puanları arasında düşünce tarzı ($U=322.00$; $p > .05$), hücre ve bölümler ünitesi ön bilgi ($U=283.00$; $p > .05$) ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon ($U=261.50$; $p > .05$) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde her iki grubun düşünce tarzı, akademik başarı ve motivasyon puanlarının birbirine yakın olması ve aralarında anlamlı bir fark bulunmaması araştırmanın amacına uygun olduğunu göstermektedir. Ön-test sonuçlarına göre birbirine yakın 7-E ve 7-F şubelerinde bulunan 54 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu şubelerden rastgele olarak 7-E ($N=27$) kontrol grubu, 7-F ($N=27$) ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Grup	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	N	%	N	%
<i>Kontrol</i>	13	48.15	14	51.85
<i>Deney</i>	14	51.85	13	48.15
Toplam	27	100	27	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, Düşünce Tarzı Ölçeği (DTÖ), Hücre ve Bölümler Ünitesi Başarı Testi (HBÜBT) ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ) kullanılmıştır.

Düşünce Tarzı Ölçeği (DTÖ)

De Castella ve Byrne (2015)'in çalışmalarında kullandıkları 8 maddelik ölçek, bireyin gelişime açık düşünce tarzını belirlemek için hazırlanmıştır. Beşli likert tipindeki bu ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri "5=Kesinlikle Katılıyorum", "4=Katılıyorum", "3=Kararsızım", "2=Katılmıyorum" ve "1=Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse bireyin o oranda gelişime açık düşünce tarzına sahip olduğunu, ne kadar düşükse o oranda da sabit düşünce tarzına sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada orijinali İngilizce olan DTÖ Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçeği Türkçeye uyarlamadan önce öncelikle ihtiyaca göre uygun bir ölçek olduğuna karar verilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Ölçek, birbirinden bağımsız anadili Türkçe ve İngilizcesi akıcı olan iki öğretim üyesi ve bir çevirmen tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, anadili İngilizce ve Türkçe'si akıcı olan bir çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal ölçek ile karşılaştırması yapılmıştır. Çeviriler arası farklar, kültürel adaptasyon ve uygun kelime seçimi için rapor hazırlanmıştır. Ölçek sekizinci sınıflardan bir şubeye uygulanmış ve bir hafta sonra aynı öğrencilere ölçek tekrar uygulanıp ön-test son-testin zaman içindeki güvenilirliği analiz edilmiştir. Analiz sonucu ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark

bulunmadığı görülmüştür ($p>.05$). Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş şekli incelenmiş ve karşılaştırması yapılmıştır. İngilizce versiyonunun Cronbach Alfa değeri 0.90 olan ölçek, 185 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve Cronbach Alfa güvenirlik değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır. DTÖ, bu şekliyle araştırmada kullanılmıştır.

Hücre ve Bölünmeler Ünitesi Başarı Testi (HBÜBT)

Öğrencilerin hücre ve bölünmeler ünitesine yönelik akademik başarılarını ölçmek için hücre ve bölünmeler ünitesi kazanımları da dikkate alınarak araştırmacılar tarafından 20 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir. Ölçme aracı geliştirme süreci sonunda ürün olarak iyi bir ölçme aracı geliştirildiğinden söz edilebilmesi için, geliştirilen ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik düzeyinin yüksek olması gerekmektedir (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011; Özçelik, 1989). Ayrıca, geliştirilen ölçme aracının geçerli bir ölçme aracı olma durumunu kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere iki açıdan inceleyerek değerlendirmek mümkündür (McMillan ve Schumacher, 2006).

HBÜBT'nin Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği hususunda ilgili alanda uzman görüşüne başvurulması alanyazında sıklıkla kullanılan uygulamalardandır (Abraham, Williamson ve Westbrook, 1994; Peterson ve Treagust, 1989; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda; kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla hücre ve bölünmeler ünitesine ilişkin olarak tanımlanan sekiz kazanım doğrultusunda hazırlanan ve başlangıçta 25 sorudan oluşan HBÜBT için iki öğretim üyesinden ve iki fen bilimleri öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 20 sorudan oluşan başarı testinin nihai halinde her bir soru en az bir kazanıma karşılık gelecek şekilde hazırlanmış ve kazanımlar ve o kazanımlara ait soru numaraları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*HBÜBT'e Ait Kazanımlar ve Bu Kazanımlara Ait Sorular*

Konu	Kazanımlar	Soru Numaraları
1. Hücre	1. Hayvan ve bitki hücrelerini, temel kısımları ve görevleri açısından karşılaştırır.	2, 3, 4, 8, 16
	2. Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır.	5
	3. Hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisini açıklar.	6
2. Mitoz	4. Mitozun canlılar için önemini açıklar.	7, 13
	5. Mitozun birbirini takip eden farklı evrelerden oluştuğunu açıklar.	10, 18
3. Mayoz	6. Mayozun canlılar için önemini açıklar.	1, 9
	7. Üreme ana hücrelerinde mayozun nasıl gerçekleştiğini model üzerinde gösterir.	17, 20
	8. Mayoz ve mitoz arasındaki farkları karşılaştırır.	11, 12, 14, 15, 19

Tablo 3'e göre hücre ve bölünmeler ünitesine ait sekiz adet kazanım vardır. Her bir kazanımla ilgili en az bir soru olacak şekilde başarı testi oluşturulmuş ve bu haliyle araştırmada kullanılmıştır.

HBÜBT'nin Yapı Geçerliliği

Ölçme aracının yapı geçerliliğinin belirlenmesinde madde güçlük indeksi (p) ve madde ayırt edicilik indeksi (r) değerleri kullanılmaktadır. Madde güçlük indeksi (p) testte yer alan maddenin doğru cevaplanma oranını belirtir ve 0 ile 1 arasında değer alır. Bu doğrultuda güçlük indeksi hesaplanan maddenin p değeri 1'e yaklaştıkça kolay, 0'a yaklaştıkça ilgili maddenin zor olduğunu ifade eder. İyi bir testin ortalama güçlük indeksinin 0,50 düzeyinde olması istenir (Çepni vd., 2008). Madde ayırt edicilik indeksi (r) ise testte yer alan maddenin ilgili test açısından başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etme gücünü ifade eder ve -1 ile 1 arasında değer alır. Bu doğrultuda ayırt edicilik indeksi hesaplanan maddenin değeri negatif ise; maddenin başarısız bireyler tarafından cevaplanırken başarılı bireyler tarafından cevaplanmadığını ifade eder. Bu değer 0'a yakın bir değer alması ayırt ediciliğinin düşük, 1'e yakın değer alması ise ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ifade eder.

Hazırlanan HBÜBT'nin yapı geçerliliğinin tespitine ilişkin olarak, araştırmaya dahil olmayan toplam 185 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülen uygulama çalışması sonucu elde edilen

verilerden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler madde analizine tabi tutulmuş ve testteki her bir maddenin madde ayırt edicilik indeksi (r) ve madde güçlük indeksi (p) hesaplanarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

HBÜBT'ün Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Soru No	p	r	Soru No	p	r
1	0.91	0.14	14	0.58	0.76
2	0.86	0.16	15	0.62	0.76
3	0.89	0.18	16	0.60	0.48
4	0.73	0.54	17	0.67	0.54
5	0.73	0.42	18	0.69	0.62
6	0.84	0.24	19	0.66	0.64
7	0.75	0.42	20	0.63	0.74
8	0.57	0.74	21	0.59	0.62
9	0.64	0.16	22	0.56	0.68
10	0.85	0.30	23	0.44	0.48
11	0.25	0.30	24	0.60	0.72
12	0.81	0.34	25	0.55	0.58
13	0.58	0.48			

p: Madde güçlük indeksi; r: Madde ayırt edicilik indeksi

Tablo 4'e göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri açısından incelenen HBÜBT maddelerinden 1, 2, 3, 6 ve 9 numaralı maddelerin testten çıkarılması uygun görülmüştür. 20 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir başarı testi elde edilmiştir.

HBÜBT'nin Güvenirliği

20 sorudan oluşan HBÜBT'nin güvenirligi için çalışma grubuna dahil olmayan 185 sekizinci sınıf öğrencisine uygulaması yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir. HBÜBT'ndeki soruların değerlendirilmesinde, doğru cevaplar için 1, yanlış veya boş cevaplar için ise 0 puan kullanılmıştır.

Tablo 5

HBÜBT'nin güvenirlilik analizi sonuçları

Madde (N)	\bar{x}	Medyan	SS	Ortalama Güçlük (p_j)	Ortalama Ayırt Edicilik (r_j)	Güvenirlilik (KR-20)
20	13.141	20.491	4.527	0.62	0.56	0.88

Tablo 5'te görüldüğü gibi, hazırlanan başarı testinin ortalama güçlük indeksi 0.62, ortalama ayırt edicilik indeksi 0.56 ve KR-20 güvenirlik değeri 0,88 olarak bulunmuştur. Bir testin güvenirlik değerinin 0.70 ve üzerinde olması, o testin güvenilir bir test olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Nihai düzenlemeleri ile hazırlanmış olan bu test, uygulamada Hücre ve Bölünmeler Ünitesi Başarı Testi (HBÜBT) olarak kullanılmıştır.

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ)

Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek beşli Likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, "5=Kesinlikle Katılıyorum", "4=Katılıyorum", "3=Kararsızım", "2=Katılmıyorum" ve "1=Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizine göre; ölçeğin toplam varyansın %47'sini açıklayan beş faktöre sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) da 0,80 olarak bulunmuştur. Ölçek, bu araştırma için çalışma grubuna dahil olmayan 185 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve güvenirliği 0,89 olarak bulunmuştur.

Uygulama Süreci

7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesi kapsamında gelişim öz-teorisine göre geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve düşünce tarzları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, bir kontrol ve bir de deney olmak üzere iki grupta yer alan öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarısında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresi, ön-test ve son-testlerin uygulanması da dahil olmak üzere beş hafta (20 ders saati) sürmüştür. Mevcut öğretim programına göre 7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesinde Tablo 3'te gösterildiği gibi toplam sekiz kazanım yer almaktadır (MEB, 2018). Bu üniteye ait konular üç konu başlığı altında ele alınmış (Tablo 3) olup her konu başlığı için tasarlanan öğretimin nasıl uygulanması gerektiğini gösteren ders planları hazırlanmıştır.

Araştırma için deney grubunda dersler araştırmacılar ve dersin öğretmeni ile birlikte, kontrol grubunda ise dersin öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Bu farklılığın sonucu olumsuz etkilememesi için, öncelikle okulların yöneticileri ve öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğretmenin hem gelişim öz-teorisi hem de uygulama sürecine ilişkin bilgi sahibi olması ve çalışmayı benimsemesi için araştırmacılar tarafından uygulama öncesinden, uygulama bitimine kadar sürekli irtibat sağlanmıştır.

Uygulamanın başlangıcında HBÜBT, FÖYMÖ ve DTÖ hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine ön-test olarak uygulanmıştır. Hücre ve bölünmeler ünitesinde öğrencilerin hayvan ve bitki hücrelerini ayırt edebilmesi, hücre-doku-organ-sistem ve organizma ilişkisini kavraması amaçlanmaktadır. Ayrıca mitoz ve mayoz bölünme aşamalarını tanımlayabilmeleri, üreme hücrelerinin oluşumunu, mitoz ve mayoz arasındaki farklılıkları kavramasına ilişkin bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır. Ancak alanyazında yapılan çalışmalar öğrencilerin biyolojinin çeşitli konularında öğrenme güçlükleri çektiklerini ve bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermiştir (Amir ve Tamir, 1994; Mann ve Treagust, 1998; Odom, 1995) Özellikle fotosentez, hücresel solunum, besin zincirleri, evrim ve hücre bölünmeleri gibi konular öğrenciler tarafından zor olarak nitelendirilmektedir (Yip, 1998). Ayrıca, mitoz ve mayoz bölünme, hücresel boyutta gerçekleştiği için zihinde somutlaştırılması zor olan konulardan biridir (Atılboz, 2004). Öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerini sağlayarak bu zorlanmalarının önüne geçebilmek ve onlara cesaret verebilmek ve motivasyonlarını arttırmak için her bir konunun öğretiminde öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler geliştirilmiş ve bu konular etkinliklerle desteklenerek anlatılmıştır. Hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilere ilgili ünite konuları aşağıda belirtildiği şekilde uygulanmıştır.

Kontrol Gruplarında Derslerin İşlenişi

Kontrol grubundaki öğrencilere hücre ve bölünmeler ünitesine ait konular mevcut öğretim programına göre dersin öğretmeni tarafından haftalık ders saati ve kazanımlara göre

işlenmiştir. Öğretmen ilgili ünite konularını haftada dört saat olarak gerektiğinde anlatım yönteminden, gerektiğinde ise interaktif tahta yardımıyla görsellerden yararlanarak anlatmıştır. Öğrencilere notlar tutturmuş ve ders kitabındaki aktiviteleri öğrencilere yaptırmıştır. Dersin sonunda konuların daha iyi anlaşılması için soru-cevap tekniğinden yararlanmış ve öğrencilerin anlamadıkları kavramları sormalarını istemiştir.

Deney Gruplarında Derslerin İşlenişi

Uygulama sürecinde bahsedildiği gibi hücre ve bölünmeler ünitesindeki konular oldukça soyut ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı konulardır. Bu konuların öğretimine başlamadan önce öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerine yardımcı olacak, dikkatlerini çekebilecek ve onları cesaretlendirecek etkinlikler yapılmıştır.

Zekâsı övülen öğrencilerin sabit düşünce tarzı geliştirme eğilimi gösterdiği, buna karşın çabası övülen öğrencilerin ise gelişime açık düşünce tarzı geliştirme eğilimi gösterdiğini tespit edilmiştir (Cimpian, Arc, Markman ve Dweck, 2007; Mueller ve Dweck, 1998; Truax, 2017). Bu kapsamda daha önce yapılan araştırmalar da öğrencilerin zekasını övmenin, öğrencilerin motivasyon ve performanslarına zarar verici yönde etki ettiğini göstermektedir (Henderlong ve Lepper, 2002). Bu sebeple deney gurubundaki öğrencilerin gelişmeye açık düşünce tarzı geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla hücre ve bölünmeler ünitesi işlenirken öğrencilerin zekâsı yerine çabalarını öven ve aşağıda örnekleri verilen dönüt cümleleri kullanılmıştır.

- Gerçekten çok çaba harcadın.
- Zor olsa bile pes etmemelisin.
- Bu konuda kendini çok geliştirdin.
- Sınıf arkadaşlarınla birlikte çok uyumlu çalışıyorsun.
- Derse hazırlanarak gelmen çok güzel.
- Gerçekten sıkı çalışıyorsun, aferin.
- Yarışmaktan kaçmıyorsun, bu çok iyi.
- Güzel cevap. Gerçekten çok iyi çalışıyor olmalısın.
- Doğru cevaba ulaşıncaya kadar çabalaman çok güzel.
- Hata yapınca pes etmemen çok güzel.
- Bu soruyla başa çıkabilirsin.
- Çözümü bu yoldan bulamıyorsan, yeni bir yol deneyebilirsin.
- Harika bir iş çıkardın.
- Sana güveniyorum.
- Sıkı çalışıyorsun, kendinle gurur duymalısın.
- Zor olduğunu biliyorum, ama doğru yolu bulabileceğine de inanıyorum.
- Hatalarımız öğrenmek için birer fırsat. Bu hatadan ne öğrenebiliriz?
- Çözümü bulamadığında yardım isteyebilirsin.
- Nerede hata yapıyor olabilirsin? Sence ne eksik?

Aynı amaç doğrultusunda deney grubunda yürütülen derslerde öğrencilerin sabit zihniyet geliştirmelerini destekleyici ve öğrencilerin çabaları yerine zekâlarını öven ve aşağıda örnekleri verilen dönüt cümleleri kesinlikle kullanılmamıştır.

- *Çok zekisin.*
- *Sınıfın en zekisi....*
- *Zaten.... çok zeki, o yüzden bu soruyu çözebilir.*
- *Bu çok zekice bir cevap.*
- *Sürekli denemeye devam edersen doğru sonucu bulursun (denenen çok sayıda yanlış strateji sonucunda sonuca ulaşamayan öğrenci özgüvenini kaybedebildiği bildirilmektedir).*

Hücre ve bölünmeler ünitesi; hücre, mitoz ve mayoz olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. Konuların anlatılmaya başlandığı ilk hafta hücre konusu anlatılmıştır. Bu konu içerisinde hücre, bitki ve hayvan hücreleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar, dokular, hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisi, DNA, gen ve kromozom kavramları bulunmaktadır. Bu kavramların öğretiminde bu gibi soyut kavramları öğrenmelerine yardımcı olmak maksadıyla öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinlikte içerisinde çeşitli bilim insanlarının da yer aldığı ve çok başarılı olarak ithaf edilen kişilerin, buldukları aşamaya gelebilmek için çok sayıda başarısızlık ve zorlukla yüzleşmek durumunda kaldıklarına dair açıklamalar içeren kitap ayrı ve poster kullanılmıştır. Böylelikle öğrencilerin hata yapmanın kötü bir şey olmadığı, bunun öğrenmenin bir süreci olduğunu ve çok başarılı insanların da birçok kez hata yapıp zorluklarla karşılaştıklarını anlayarak gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Böylelikle öğrenciler bu başarılı insanlarından birini kendilerine rol model olarak seçeceklerdir ve bu rol modelleri zorluklar ve problemlere karşı öğrencileri cesaretlendirmeleri beklenmiştir.

İkinci etkinlik "çizgi film karakterleri etkinliği"dir. Burada amaç bu haftanın konu başlıklarından önemli cümlelerin de bulunduğu gelişime açık düşünce tarzı geliştirmeye yönelik cesaret verici cümlelerin kullanıldığı bir etkinliktir. Burada öğrencilerin en çok sevdiği çizgi film karakterleri belirlenip, her bir karaktere gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerini güdüleyici cümleler yazılıp etiket şeklinde her hafta öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin gelişime açık

düşünce tarzı geliştirmelerine yönelik cümlelerin bulunduğu etiketler öğrencilerin sürekli etkileşim içinde buldukları ders kitapları ve defterleri üzerinde bulunduğundan, gelişime açık düşünce tarzı geliştirme eğiliminde olmaları beklenmiştir.

Üçüncü etkinlik “çizgi film etkinliği”dir. Bu etkinlikte Class Dojo kullanılmıştır. Class Dojo; öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini evde resim, video ve mesajlar yoluyla paylaşımında bulunabilmelerine imkân veren bir iletişim platformudur. Söz konusu platformda yer alan karakterlerin kullanıldığı gelişime açık düşünce tarzlarının geliştirilmesini destekleyici nitelikte tasarlanmış videolar bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Class Dojo’daki videoların orijinal dili İngilizcedir. Öğrencilerin bu videoları daha iyi anlayabilmeleri için bu videolara Türkçe alt yazı eklenerek tercüme edilmiş ve her hafta deney grubunda yer alan öğrencilere ders sonunda izlettirilmiştir. Bu çizgi film etkinliği bittikten sonra o gün izlenen bölüm ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmış ve öğrencilerin konularla ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Hücre ve bölünmeler ünitesine ait bütün konular, uygulama sürecinde her hafta bu etkinlikler kullanılarak öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı geliştirmeleri sağlanmıştır. Bunun yanında öğrenciler yönlendirici etkinliklerle de cesaretlendirilerek öğrenmeleri hızlandırılmıştır. Uygulama süresi boyunca her hafta yapılan etkinliklerden örnekler EK’te verilmiştir.

Verilerin Analizi

Parametrik hipotez testlerinin kullanılabilmesi için veriler aralıklı ya da oransal olmalı, normal dağılıma uymalı ve grup varyansları eşit olmalıdır (Kalaycı, 2010). Araştırma verilerinin analizi için uygun testlerin belirlenebilmesi amacı ile veriler SPSS paket programı aracılığı ile incelenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan test ve ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için gözlem sayısı 30 ve üzerinde olmadığından (Kalaycı, 2010), SPSS paket programı aracılığı ile Shaphiro ve Wilk (1965) testine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Normallik testi sonuçları*

Test	Gruplar	N	\bar{X}	SS	p	
DTÖ	Ön-test	Kontrol	27	78.704	10.199	0.584
		Deney	27	75.556	16.472	0.203
	Son-test	Kontrol	27	77.812	10.337	0.011*
		Deney	27	87.149	10.227	0.000*
HBÜBT	Ön-test	Kontrol	27	38.370	9.496	0.775
		Deney	27	42.519	12.261	0.087
	Son-test	Kontrol	27	70.815	15.643	0.055
		Deney	27	84.148	11.661	0.006*
FÖYMÖ	Ön-test	Kontrol	27	82.416	9.168	0.216
		Deney	27	86.538	7.677	0.274
	Son-test	Kontrol	27	73.721	10.337	0.011*
		Deney	27	87.148	10.227	0.000*

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre, araştırma kapsamında elde edilen verilerden DTÖ ve FÖYMÖ kontrol ve deney grupları ön-test, HBÜBT kontrol ve deney grupları ön-test, kontrol grubu son-test normallik testi sonuçları $p > .05$ olduğu için bu verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. DTÖ ve FÖYMÖ kontrol ve deney grupları son-test, HBÜBT deney grubu son-test normallik testi sonuçları $p < .05$ olduğu için bu verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin grup varyanslarının homojenliğine ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7*Varyansların homojenliğine ilişkin sonuçlar*

Test	Levene	sd1	sd2	p	
DTÖ	Ön-test	5.069	1	52	0.029*
	Son-test	0.183	1	52	0.670
HBÜBT	Ön-test	3.161	1	52	0.081
	Son-test	2.894	1	52	0.095
FÖYMÖ	Ön-test	0.495	1	52	0.485
	Son-test	0.183	1	52	0.670

* $p < .05$

Tablo 7'ye göre, HBÜBT ve FÖYMÖ ön-test ve son-test verileri için gruplar arası varyansın homojen olduğu ($p>.05$), DTÖ ön-test verileri için ise gruplar arası varyansın homojen olmadığı ($p<.05$) tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayısının 30'un altında olması nedeniyle dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayımına dayanan Merkezi Limit Teoreminin araştırmada kullanılan örneklem için geçerli olmadığı hususu da göz önünde bulundurularak, Tablo 6 ve Tablo 7 birlikte değerlendirildiğinde, araştırmada kullanılan test ve ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi kullanılması uygun görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular, her bir alt problem için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Birinci alt problem doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının düşünce tarzı ölçeği ön-test son-test puan ortalamaları hesap edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

DTÖ Gruplar Arası Ön-Test Son-Test Sonuçları

Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
DTÖ	Ön-test	<i>Kontrol</i>	27	29.07	785.00	322.00	0.461
		<i>Deney</i>	27	25.93	700.00		
	Son-test	<i>Kontrol</i>	27	20.33	549.00	171.00	0.001*
		<i>Deney</i>	27	34.67	936.00		

* $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde uygulama öncesinde düşünce tarzı ölçeği puanları açısından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yokken ($U=322.00$; $p>.05$), uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=171.00$; $p<.05$). Bu durum, gelişim öz-teorisine göre tasarlanan öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin

düşünce tarzı ölçeği puanlarının gelişime açık düşünce tarzı geliştirmeye yönelik hiçbir müdahalenin bulunmadığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

İkinci alt problem doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön-test son-test puanları, Mann Whitney-U testine tabi tutulmuş olup, elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Başarı Testi Gruplar Arası Ön-Test Son-Test Sonuçları

Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
HBÜBT	Ön-test	<i>Kontrol</i>	27	24.48	661.00	283.00	0.156
		<i>Deney</i>	27	30.52	824.00		
	Son-test	<i>Kontrol</i>	27	20.30	548.00	170.00	0.001*
		<i>Deney</i>	27	34.70	937.00		

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde gruplar arasında uygulama öncesinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yok iken ($U=283.00$; $p > .05$), uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=170.00$; $p < .05$). Deney grubu son-test sıra ortalaması, ön-test sıra ortalamasına göre artma eğilimi gösterirken, kontrol grubu son-test sıra ortalaması, ön-test sıra ortalamasına göre azalma eğilimi göstermektedir. Bu durum, gelişim öz-teorisine göre tasarlanan öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hücre ve bölünmeler ünitesine ilişkin akademik başarılarının, son-test puanları itibarıyla kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Üçüncü alt problem doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön-test son-testten elde edilen veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10*FÖYMÖ Gruplar Arası Ön-Test Son-Test Sonuçları*

Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
FÖYMÖ	Ön-test	<i>Kontrol</i>	27	23.69	639.50	261.50	0.074
		<i>Deney</i>	27	31.31	845.50		
	Son-test	<i>Kontrol</i>	27	20.33	549.00	171.00	0.001*
		<i>Deney</i>	27	34.67	936.00		

* $p < .05$

Tablo 10'a göre gruplar arasında uygulama öncesinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yokken ($U=261.50$; $p > .05$), uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=171.00$; $p < .05$). Deney grubu son-test sıra ortalaması, ön-test sıra ortalamasına göre artma eğilimi gösterirken, kontrol grubu son-test sıra ortalaması, ön-test sıra ortalamasına göre azalma eğilimi göstermektedir. Bu durum, gelişim öz-teorisine göre tasarlanan öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, son-test puanları itibarıyla kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler**Tartışma ve Sonuçlar**

Bu araştırmada, 7. sınıf fen bilimleri dersi hücre ve bölünmeler ünitesine yönelik olarak gelişim öz-teorisi doğrultusunda geliştirilen etkinliklerin, öğrencilerin düşünce tarzlarına, hücre ve bölünmeler ünitesine yönelik akademik başarılarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere uygulanan düşünce tarzı ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda, gelişim öz-teorisine göre geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzı geliştirmelerine katkı sağlayarak, DTÖ son-test puanlarını artırdığı tespit edilmiştir.

DTÖ'den elde edilen veriler incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin düşünce tarzı ön-test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı

bir fark yokken, uygulama sonrasında gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin DTÖ ön-test sıra ortalaması 25.93 iken, son-test sıra ortalaması 34.67 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test sıra ortalaması 29.07 iken, son-test sıra ortalaması ise 20.33 olmuştur. Bu durum son-test puanları itibarıyla gelişime açık düşünce tarzı düzeyinin deney grubunda, gelişime açık düşünce tarzı geliştirmeye yönelik hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde yapılmış benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla uyumludur. Esparza, Shumow ve Schmidt (2014) araştırmalarını, kontrol grubundan 48, deney grubundan 32 yedinci sınıf öğrencileriyle yapmışlardır. Öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzını teşvik etmek için beyin nasıl çalışır konusunda öğrencilerin zekâsını geliştirmek için altı haftalık bir program yapılmıştır. Öğrenciler bu programa, okulun bilgisayar laboratuvarında ve fen sınıflarında dizüstü bilgisayar kullanılarak katılmışlardır. Program her hafta sınıf içi etkinlikleriyle ve ev ödevleriyle sürdürülmüştür. Uygulama sonunda araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 4.54 iken, son-test puan ortalaması 4.41 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 4.42 iken, son-test puan ortalaması ise 5.19 bulunmuştur. Bu sonuçlardan da görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin gelişime açık düşünce tarzlarında bir düşüş görülürken, deney grubundaki öğrencilerde ise bir artış olduğu görülmüştür. Diğer bir araştırma Hochanadel ve Finamore (2015) tarafından yapılmış ve araştırmalarında eğitimcilerin cesaret ve gelişime açık düşünce tarzı düzeylerini artırmak için neler yapılabileceğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarının sonucunda geliştirilebilen düşünce tarzının eğitimcilere, öğrencilere ve velilere öğretilbilir olduğundan bahsetmişlerdir. Gelişebilen düşünce tarzının, bir öğrencinin zekâ seviyesinin sabit bir sayı olmadığını ve değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu şekilde eğitimde engellerin ve zorlukların aşılabileceğini

söylemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin akademik zorluklar karşısında ısrarcı olmayı öğrenmeleri için nerede çabalayacaklarını bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın diğer bir sonucu başarı testinden elde edilen verilerdir. HBÜBT sonuçlarının analizi ile elde edilen bulgular ışığında gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin hücre ve bölünmeler ünitesi akademik başarılarını artırıcı yönde etki ettiği görülmüştür. HBÜBT'den elde edilen veriler incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin başarı testi ön-test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yokken, uygulama sonrasında gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin HBÜBT ön-test sıra ortalaması 30.52 iken, son-test sıra ortalaması 34.70 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test sıra ortalaması 24.48 iken, son-test sıra ortalaması ise 20.30 olmuştur. Bu durum son-test puanları itibarıyla hücre ve bölünmeler ünitesi başarı düzeyinin deney grubunda, gelişime açık düşünce tarzı geliştirmeye yönelik hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada ulaşılan gelişim öz-teorisi destekli öğrenmenin başarıyı artırdığına ilişkin bu sonuçlar; Claro, Paunescu ve Dweck (2016)'in gelişime açık düşünce tarzının sosyoekonomik arka plan kapsamında akademik başarı üzerine yürüttükleri çalışma ile desteklenmektedir. Çalışmada gelişime açık düşünce tarzının başarının nispeten güçlü bir yordayıcısı olduğu ve ülkedeki tüm sosyoekonomik katmanlarda başarı ile pozitif bir ilişki sergilediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Blackwell, Trzesniewski ve Dweck (2007) düşünce tarzının 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada kullanılan motivasyon ölçeği sonuçlarının analizi ile elde edilen bulgular doğrultusunda, gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. FÖYMÖ'den elde edilen veriler incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin başarı testi ön-test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yokken, uygulama

sonrasında gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin FÖYMÖ ön-test sıra ortalaması 31.31 iken, son-test sıra ortalaması 34.67 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test sıra ortalaması 23.69 iken, son-test sıra ortalaması ise 20.33 olmuştur. Bu durum son-test puanları itibariyle fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin deney grubunda, gelişime açık düşünce tarzı geliştirmeye yönelik hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu veriler Tablo 6'da FÖYMÖ grup ortalamaları ile birlikte değerlendirildiğinde kontrol grubu fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde gözlemlenen düşüşün sebepleri arasında, hücre ve bölünmeler ünitesindeki konuların soyut kavramlar içermesi, öğrenilen bilgilerin zamanla unutulması, öğrenmede öğrencilerin zorlanması, cesaretlerinin düşmesi ve benzeri sebeplerle fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını kaybetmeleri sayılabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Dweck (2000; 2006) sahip olunan düşünce tarzının motivasyon, çabaya dair inanç, mücadele ve başarısızlık karşısındaki tepkileri büyük ölçüde etkilediğini ileri sürmüştür. Bedford (2017) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, gelişime açık düşünce tarzının akademik başarının yanı sıra öğrencilerin motivasyon ve öz-yeterliliklerini de olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Blackwell, Trzesniewski ve Dweck (2007) öğrencilerin zeka kapasitelerini geliştirme potansiyeline odaklanmalarının, onlara bir dizi motivasyonel fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Dinger ve Dickhäuser (2013), entelektüel yeteneklerin şekillendirilebilir olarak vurgulamanın motivasyonel açıdan daha uyarlanabilir öğrenme ortamları oluşturulmasında faydalı olduğunu ileri sürmektedirler. Alanyazında yapılan diğer araştırmalar, gelişime açık düşünce tarzına sahip olmanın öğrencilere motivasyonel inançları üzerinden olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadırlar (Diseth, Meland ve Breidablik, 2014; Grant ve Dweck, 2003; Komarraju ve Nadler, 2013).

Sonuç olarak, Kastamonu il merkezindeki bir devlet ortaokulunun 7. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden rastgele olarak belirlenen bir kontrol ve bir deney grubundaki öğrencilerle yapılan bu çalışmada hücre ve bölünmeler ünitesi; kontrol grubunda 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre işlenirken, deney grubunda ise mevcut öğretim programına ilaveten gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerle öğretilmiştir. Kontrol grubuna mevcut öğretim programı haricinde ek bir müdahalede bulunulmamıştır. Elde edilen verilerin analizinde, yapılan etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla gelişmeye açık düşünce tarzlarının gelişmesinde, hücre ve bölünmeler ünitesiyle ilgili akademik başarılarının artmasında ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Gelişim öz-teori henüz ulusal alanyazında yaygın olarak kullanılmasa da, uluslararası yapılan çalışmalar bu teori doğrultusunda tasarlanan öğretimin öğrenciler üzerindeki etkilerini göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde etkili olan bu teorinin mümkün olduğunca sınıf ortamına entegre edilmesinin daha nitelikli bir eğitim ve bunun sonucunda da daha nitelikli bireyler yetiştirilmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ulusal alanyazında oldukça sınırlı çalışıldığı ve fen bilimleri alanında henüz çalışılmadığı tespit edilen gelişim öz-teorisi ile ilgili olarak araştırmacılar; bu doğrultuda tasarlanan öğretimin farklı eğitim kademelerinin farklı ders ve konularında çalışarak ve belirlenecek diğer değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi vb...) üzerindeki etkilerini araştırarak gelişim öz-teorisinin ulusal alanyazına kazandırılmasına ve ulusal alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunabilirler.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Kaynakça/References

- Abraham, M. R., Williamson, V. M., & Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding five concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2),147-165.
- Aka, E. İ. (2012). *Asitler ve bazlar konusunun öğretiminde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci görüşleri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunel, İ. (2019). *An investigation into the relationship between mindset and foreign language anxiety*. Master's thesis, Hacettepe University Institute of Education Sciences.
- Amir, R., & Tamir, P. (1994) In-depth analysis of misconceptions as a basis for developing research-based remedial instruction: the case of photosynthesis. *The American Biology Teacher*, 56, 94-100.
- Aral, T. (2019). *Effectiveness of a positive youth development intervention for early adolescents with high socioeconomic status in private schools*. Master's thesis, Koç University, Graduate School of Social Sciences and Humanities.
- Atilboz, N. G. (2004). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 147-157.
- Bedford, S. (2017). Growth mindset and motivation: A study into secondary school science learning. *Research Papers in Education*, 32(4), 424-443.
- Bilir, P. (2017). *Basic psychological needs in relationships with parents and teachers: links to academic motivation, self-efficacy, and performance in mathematics*. Master's thesis, Özyeğin University Graduate School of Social Sciences.

- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263.
- Boyd, D. E. (2014). The growth mindset approach: A threshold concept in course redesign. *Journal on Centers for Teaching and Learning, 6*, 29-44.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Campbell, A., Craig, T., & Collier-Reed, B. (2020). A framework for using learning theories to inform "growth mindset" activities. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 51*(1), 26-43.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersinde asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cimpian, A., Arce, H. M. C., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science, 18*(4), 314-316.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(31), 8664-8668.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., & Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education, 30*(3), 245-267.

- Delibalta, M. A. (2020). *The relationship between mindset and causal attribution in the EFL context*. Master's thesis, Çağ Üniversitesi Graduate School of Social Sciences.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Dehoff, M. E. (2010). Genetics education in the laboratory: addressing students' misconceptions through instruction and activities. *Association for University Regional Campuses of Ohio Journal*, 16, 63-89.
- Dinger, F. C., & Dickhäuser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study. *International Journal of Educational Research*, 61, 38-47.
- Diseth, A., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.
- Dweck, C. S. (2000). *Self theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Taylor & Francis Group.
- Dweck, C. S. (2006). *Aklını en doğru şekilde kullan*, (Çev.: U. Kaya). Yakamoz Yayıncılık.
- Dweck, C. S. (2015). Growth. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 242-245.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- El-Hani, C. N. (2014). Mendel in genetics teaching: Some contributions from history of science and articles for teachers. *Science & Education*, 24, 173-204.
- Erdoğan, A., Özsevgeç, L. C., & Özsevgeç, T. (2014). Öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık düzeyleri üzerine bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(2), 23-38.

- Esparza, J., Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2014). Growth mindset of gifted seventh grade students in science. *NCSSSMST Journal*, 19(1), 6-13.
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research (JIER)*, 11(1), 47-50.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan F., Horzum, B., & Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 41-47.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karagöz, M., & Çakır, M. (2011). Problem solving in genetics: Conceptual and procedural difficulties. *Educational sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1668-1674.
- Keenan, M. (2018). *The impact of growth mindset on student self-efficacy*. Master's thesis, Goucher College.
- King, R. B. (2020). Mindsets are contagious: The social contagion of implicit theories of intelligence among classmates. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 349-363.
- Komararaju, 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.

- Lewis, J., & Wood-Robinson, C. (2000). Genes, chromosomes, cell division and inheritance - do students see any relationship? *Journal of Science Education*, 22, 177-197.
- Mann, M., & Treagust, D. F. (1998). A pencil and paper instrument to diagnose students' conceptions of breathing, gas exchange and respiration. *Australian Science Teachers Journal*, 44, 55-60.
- McMillan, H., & Schumacher, J. S. (2006). *Research in education evidence-based inquiry*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- O'Brien, K., & Lomas, T. (2017) Developing a Growth Mindset through outdoor personal development: can an intervention underpinned by psychology increase the impact of an outdoor learning course for young people? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 133-147.
- Odom, A. L. (1995). Secondary and college biology students' misconceptions about diffusion and osmosis. *The American Biology Teacher*, 57, 409-415.
- Orosz, G., Péter-Szarka, S., Bóthe, B., Tóth-Király, I., & Berger, R. (2017). How not to do a mindset intervention: Learning from a mindset intervention among students with good grades. *Frontiers in psychology*, 8, 311-322.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama klavuzu (2. Baskı)*. ÖSYM Eğitim Yayınları, 5.
- Peterson, R. F., & Treagust, D. F. (1989). Grade-12 students' misconceptions of covalent bonding and structure. *Journal of Chemical Education*, 66(6), 459-460.

- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education, 77*, 204-213.
- Seals, C. (2018). *Teacher beliefs: Effects of a teacher based mindset intervention on math student motivation and achievement*. Doctoral dissertation, Michigan State University.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika, 52*(3/4), 591-611.
- Sheffler, P. C., & Cheung, C. S. (2020). The role of peer mindsets in students' learning: An experimental study. *British Journal of Educational Psychology, 90*(S1), 17-34.
- Smith, M. U. (1991). Teaching cell division: Students' difficulties and teaching recommendations. *Journal of College Science Teaching, 21*, 28-33.
- Stec, G. (2015). *Encouraging mastery in the classroom: The effect of goal orientation on academic performance*. Master's thesis, Goucher College.
- Truax, M. L. (2017). The impact of teacher language and growth mindset feedback on writing motivation. *Literacy Research and Instruction, 57*(2), 135-157.
- Tsui, C. Y., & Treagust, D. F. (2003). Genetics reasoning with multiple external representations. *Research in Science Education, 33*, 111-135.
- Vickova, J., Kubiato, M., & Usak, M. (2016). Czech high school students' misconceptions about basic genetic concepts: Preliminary results. *Journal of Baltic Science Education, 15*(6), 738-746.
- Walters, S. (2014). *Growth mindsets: A literature review* (Ed.: Piha, S., & Cruz, R.). Temescal Associates.
- Yalın, C. (2014). *Mindset, future and the family: interactions between context and belief in change in predicting self-efficacy and goal orientations*. Doctoral dissertation, Koç University Graduate School of Social Sciences.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yip, D. Y. (1998). Identification of misconceptions in naive biology teachers and remedial strategies for improving biology learning. *International Journal of Science Education*, 20, 461-477.

Zakrajsek, J. A. (2017). *Promoting growth mindset in middle school students: An intervention using read-alouds*. Doctoral dissertation, University of Kansas.

İletişim/Correspondence

Sema İrem ORHAN
iorhan@kastamonu.edu.tr

Prof. Dr. Abdullah AYDIN
aaydin@kastamonu.edu.tr

EK: Deney Grubunda Yapılan Etkinlikler

1. Rol model etkinlikler



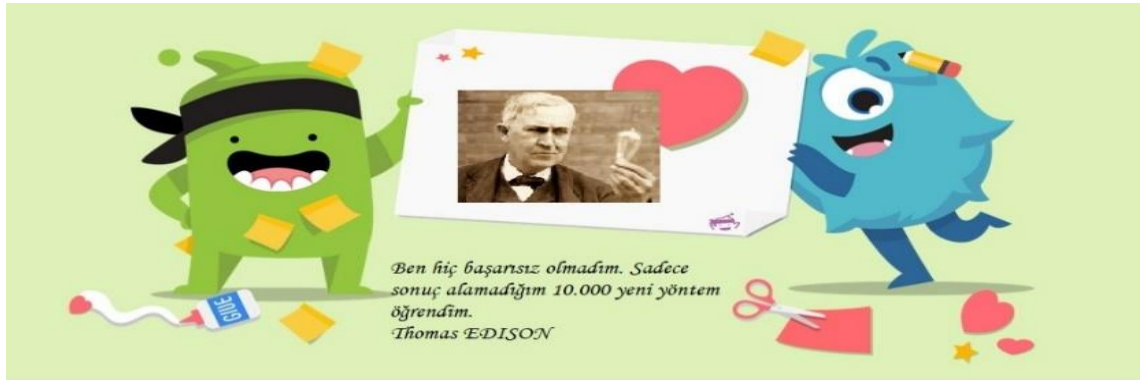
Şekil 1

Örnek Materyal (Mini Poster)



Şekil 2

Örnek Materyal (Kitap Ayracı-1)



Şekil 3

Örnek Materyal (Kitap Ayracı-2)

2. Çizgi film karakterleri



Şekil 4

Örnek Materyal (Kişiyel Özel Not Defteri)



Şekil 5

Örnek Materyal (Etiketler)

3. Çizgi filmler



Şekil 6

Class Dojo İkinci Bölümden Ekran Görüntüsü



Şekil 7

Class Dojo İzleyen Deney Grubu Öğrencileri

Self-Efficacy Perceptions among Students Regarding Maqams and Usuls in Turkish Music

Burcu Avcı Akbel, Ankara Yıldırım Beyazıt University, 0000-0002-3128-9295

Abstract

This study examines both self-efficacy perceptions among undergraduate students taking Turkish Music Theory classes with regard to the knowledge and skills of maqams and students' competence in identifying maqams. It is important to identify the self-efficacy perceptions among students regarding maqams and usuls of Turkish Music so that it will be revealed how successful and competent the individuals consider themselves in those subjects; it is also significant to assess students' competence to identify maqams by listening so that their level of competence in listening will be distinguished. This study was carried out in descriptive survey design; the scale and listening test prepared by the researcher were used as a data collection tool. The study group consists of 104 persons selected by criterion sampling method. Quantitative data of the research were analyzed by means of SPSS Statistics 15 software, and qualitative data were analyzed by content analysis. It has been revealed by the study that the participants are the least competent in field of maqams and usuls in Turkish Music, and they feel themselves least competent in identifying 'big usuls' and 'knowing maqams - geçkis by hearing'; whereas, they feel themselves most competent in topic is 'performing'.

Keywords: Turkish Music, maqam, usul, self-efficacy, competence



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 68-108
DOI:
10.17679/inuefd.783502

Article type:
Research article

Received : 21.08.2020
Accepted : 26.01.2021

Suggested Citation

Avcı Akbel, B. (2021). Self-Efficacy perceptions among students regarding maqams and usuls in Turkish Music , *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 68-108. DOI: 10.17679/inuefd.783502

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Being knowledgeable, competent and talented is not always sufficient for success. For success, one person must be able to use this information, equipment and ability for a specific purpose and it is also necessary to believe that he has these skills. At this point, the subject of self-efficacy comes into play. The concept of self-efficacy has identify with Bandura. According to Bandura (1986), "perceived self-efficacy is a judgment of one's capability to accomplish a certain level of performance". According to Maddux (2002, s.278), "self-efficacy beliefs are not simply predictions about behavior. Self-efficacy is concerned not with what I believe I will do but with what I believe I can do". As can be understood from the expressions mentioned, one's self-efficacy perception is effective in successfully performing a behavior. The subject of self-efficacy has been examined specific to Turkish Music in this study. This study examines self-efficacy perceptions among undergraduate students taking Turkish Music Theory classes with regard to the knowledge and skills of maqams and students' competence in identifying maqams.

Purpose

Please give the aim of your research and also explain the importance of your research. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research.

Method

In this study, quantitative and qualitative research approaches were utilized. This study was carried out in 'dominant-less dominant mixed method design'. The scale and listening test prepared by the researcher were used as a data collection tool. The study group consists of 104 persons selected by criterion sampling method. Quantitative data of the research were

analyzed by means of SPSS Statistics 15 software, and qualitative data were analyzed by content analysis.

Findings

In this research 56,4% of the participants are male, and the majority of them (52,4%) are in age group 21-24. 23,3% of the participants are second-year undergraduate students, 35,9% are third-year undergraduate students and 40,8% are fourth-year undergraduate students. Students in the voice program constitute a significant portion of the participants, which is equal to 36,7%. Moreover, 64,6% of the students have their grade point average between 3.0-4.0 on a 4.0 scale, which indicates that they generally have high success rates.

Factor analysis was applied to the items of the scale used in this research. Upon factor analysis, one factor was found in the scale. This factor account for % 66,549 of the total variance. Reliability coefficient of the scale was found as $\alpha=0,949$, which indicates a high level of reliability.

The results of Anova test reveal that there is a significant difference between the self-efficacy perceptions among the participants and the variables of 'grade' and 'background knowledge'. The analysis shows a medium positive significant relation between the self-efficacy perceptions among the participants regarding *maqams* and *usuls* in Turkish Music and their competence in identifying *maqams* ($r = 0,368$, $p < 0,01$).

The findings obtained from the qualitative data of the study were subject to content analysis, according to which they were grouped under the themes of "maqam theory", "identification of *maqams*", "performance", "*usuls*", "suggestions", "comments". It is found out that the participants have lowest level of self-efficacy on identification of "*usuls*" and "*maqams*".

Discussion & Conclusion

Apparently, the literature contains no study on the assessment of self-efficacy with regard to *maqams* and *usuls* in Turkish Music. Studies on self-efficacy were carried out in different fields of music and education. While there are studies analyzing the self-efficacy perception on various subjects related to music on the basis of the year in the undergraduate program, there has been no study comparing the self efficacy perception with background knowledge and competence. 'The year in the undergraduate program' creates difference in the self-efficacy perception in some of those studies (Birer ve Sonsel, 2013; Çevik, 2011; Eğilmez, 2015; Jelen, 2017; Yağcı ve Aksoy, 2015), while the same variable may not create such difference in some other studies (Akbulut, 2006; Babacan ve Babacan, 2017; Ekinci, 2013; Gün ve Yıldız, 2014; Şeker, 2017). This may be explained by the varying musical fields in which the self-efficacy perception is assessed, and also by the varying study groups. The results obtained from descriptive analysis have revealed that the participants feel more capable on subjects related to performance than other subjects. Whereas, the data obtained reveal that the participants usually do not feel themselves capable in terms of the knowledge of *maqam-usul* and identification of *maqam*.

In general, the study has revealed that the participants in the 2nd and 4th years of the undergraduate program have higher self-efficacy perceptions than the participants in the 3rd year of the undergraduate program in respect of *maqams* and *usuls*. Furthermore, they have a high readiness level in respect of *maqams* and *usuls* in Turkish Music, which increases the self-efficacy perception and competence in this subject. Additionally, it has been discovered that there is a medium positive significant relation between the self-efficacy perceptions among the students regarding *maqams* and *usuls* in Turkish Music and their competence in identifying *maqams*. The data quantitatively obtained in this study are supported by qualitative data.

Öğrencilerin Türk Müziği Makamlarına ve Usullerine İlişkin Özyeterlik Algıları

Burcu Avcı Akbel, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, 0000-0002-3128-9295

Öz

Bu araştırmada Türk Müziği Nazariyatı derslerini alan lisans öğrencilerinin makamlar ve usuller konusundaki bilgilerine ve bu bilgileri uygulayabilme becerilerine yönelik özyeterlik algıları ile makam tespiti konusundaki yeterlilikleri araştırılmıştır. Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algısının tespit edilmesi, kişilerin kendilerini bu konularda ne kadar başarılı ve yeterli gördüklerinin; dinleyerek makam tespiti yapabilme konusundaki yeterliliğin tespit edilmesi ise dinleme konusunda ne ölçüde yetkin olduklarının ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Bu araştırma tarama deseninde tasarlanmış, veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek ve dinleme testi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 104 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri SPSS 15 istatistik programıyla, nitel verileri ise içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların Türk Müziği makamları ve usulleri alanında en yetersiz oldukları ve kendilerini en yetersiz hissettikleri konuların 'büyük usuller' ve 'dinleyerek makamları-makam geçkilerini tespit etme' olduğu; en yeterli hissettikleri konunun ise 'icra' olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk Müziği, makam, usul, özyeterlik, yeterlilik



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 68-108
DOI:
10.17679/inuefd.783502

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
21.08.2020
Kabul Tarihi :
26.01.2021

Önerilen Atıf

Avcı Akbel, B. (2021). Öğrencilerin Türk Müziği makamlarına ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 68-108. DOI: 10.17679/inuefd.783502

Öğrencilerin Türk Müziği Makamlarına ve Usullerine İlişkin Özyeterlik Algıları

Bilgi sahibi, alanında ehliyet sahibi ve yetenekli olmak, her zaman başarı için yeterli olmaz. Başarı için kişinin bu bilgileri, donanımı ve yeteneği belirli bir amaç doğrultusunda kullanabilmesi ve bu beceriye sahip olduğuna inanç duyması da gereklidir. Antole France (2007) “Büyük işler başarmak için sadece harekete geçmemeli, aynı zamanda hayal de etmeliyiz” demektedir. France, bireylere harekete geçmeden önce hayal etme yoluyla kendilerine olan inançlarını pekiştirmelerini önermektedir. İnsanların çalıştıklarında ve çaba sarf ettiklerinde arzu ettiklerine ulaşabileceklerini düşünmeleri, onları faaliyetler gerçekleştirmeye ya da karşılaşılan problemleri çözmeye gayret göstermeye teşvik eder. Bu noktada özyeterlik konusu devreye girmektedir.

Özyeterlik kavramı Bandura ile özdeşleşmiştir. Bandura (1986, s.391) özyeterliği, insanların belli bir performansı sergileyebilmek için gerekli olan etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitelerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır. Snyder & Lopez (2002, s.278) ise özyeterliğin gözlenen ve algılanan bir beceri değil, bireyin becerileri ile ne yapabileceğine yönelik duyduğu inanç olduğunu belirtmişlerdir. Korkmaz’a (2005, s.211) göre özyeterlik, “sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olup, kişinin kendinin farkında olmasıdır. Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp, duruma göre harekete geçmesidir. Kısaca kişinin kendini bilmesi olarak da tanımlanabilir”. Senemoğlu (2012, s.228) ise özyeterliği, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, becerisi sayesinde yapabildiklerine ilişkin yargılarının ürünü olarak tanımlamaktadır. Schunk (1989, s.14) ise öğrenmede öğrencilerin özyeterlik algılarının önemine değinmekte ve ‘öğrenme özyeterliği’ kavramını, öğrencilerin bilgilerini ve yeteneklerini etkili şekilde kullanarak yeni bilişsel beceriler elde etme konusunda kendi kapasitelerine olan inançları olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tüm tanımlar ışığında özyeterlik özetle, hedeflenen davranışın başarı ile gerçekleştirilebileceğine olan inanç olarak tanımlanabilir. Özyeterlik bir inanç olduğu için kişinin

özyeterlik düzeyi onun yeterlilik düzeyini göstermez, yeterli olduğuna duyduğu inancı gösterir. Fakat Kağıtçıbaşı (1999), kişinin gerçekleştirmek istediği bir davranışı gerçekleştirebileceğine duyduğu inancın, onun bu davranışı gerçekleştirebilmek için elinden gelen tüm çabayı sarf etmesini de beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Kağıtçıbaşı, benzer şekilde kişinin inanmadığı şeyi gerçekleştirmek için ise yeterince çaba sarf etmediğini, bu koşullar altında da performansın düştüğünü belirtmiştir. Belirtilenlerden hareketle kişinin özyeterlik algısının, kişinin başarmak istediği davranışı yapma yönündeki girişimini, o davranışı yapma konusundaki motivasyonunu ve nihayetinde elde edeceği sonucu etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Bandura (1986, s.399-400), özyeterlik inancının kaynaklarını “tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumu” olmak üzere dört kategoride incelemiş ve kişinin yaşadığı deneyimlerin, özyeterlik üzerinde en etkili olan kategori olduğunu belirtmiştir. Bandura (1977), bu kategoriye ilişkin olarak bir görev ile ilgili tekrar eden başarıların, kişinin o göreve ilişkin özyeterlilik inancını kuvvetlendirdiğini belirtmiştir. Çoğunlukla performansa dayalı bir alan olan müzik alanında ve müzik eğitiminde “tam ve doğru deneyimler” konusu son derece önemlidir. Müzik alanında verilen konserlerde ve yapılan etkinliklerde kişinin tekrar eden başarıları “tam ve doğru deneyimler” olarak değerlendirilebilir. Kişinin çoğunlukla başarılı konserler vermesi ve istediği performansı sergileyebilmesi durumunda ve tekrar eden başarıları sayesinde kişinin tam ve doğru deneyimler kazanacağı ve böylece özyeterliliğinin artacağı söylenebilir.

“Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar” olarak belirtilen ikinci kategoride ise, kişilerin model alma yoluyla da yeterlilik inancını oluşturabileceği anlatılmak istenmektedir. Wood ve Bandura (1989) model almanın, sosyal karşılaştırma yoluyla yeterlilik inancının oluşmasına yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Belirtilenler müzik alanına uyarlanacak olursa, bireyin beğendiği ve çeşitli özellikler açısından kendine benzettiği müzisyenlerin başarılarını gözlemlemesi, kendinin de başarılı olabileceği inancının gelişmesine

yol açar. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla müzisyenlerin icralarının, konserlerinin ve benzeri etkinliklerinin büyük kitlelere kolaylıkla ve eşzamanlı ulaşması durumu, kişilere model alma ve model aldığı kişiyi gözlemleyebilme konusunda kolaylık sağlamaktadır. Böylelikle müzik alanında model alma konusu da, özyeterlik inancının oluşturulmasında etkili bir kaynaktır.

Üçüncü özyeterlik kaynağı olarak belirtilen “sözel ikna” konusunda Woolfolk ve Hoy (2000), aile, arkadaşlar, danışmanlar ya da meslektaşların, bireyi bir eylemi gerçekleştirebileceği konusunda cesaretlendirmesinin ve teşvik etmesinin öz yeterliği değiştirebileceğini belirtmişlerdir. Özellikle performansa dayalı etkinliklerde sözel ikna son derece önemlidir. Bu konuda Arslan (2012), sözel ikna yoluyla öğrencilerin öğrenmeleriyle ve performanslarıyla ilgili özyeterlik inançlarının artırılabilirliğini belirtmiştir. Konser verme gibi toplum içinde performans sergilenen konulara yönelik cesaretlendirmeler, kişinin kendine ve başarılı olabileceğine inancını artırabilir. Dolayısıyla sözel iknanın, özellikle müzik gibi performansa dayalı bir alanda kişinin özyeterlik algısında önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Bandura'nın (1986) dördüncü kategori olarak bahsettiği “bireyin fiziksel ve duygusal durumu”, müzisyenler için enstrüman çalışmayı ve performansı etkileyen önemli bir unsurdur. Bu konuda Yağışan (2002, s.184-185), “sağlam ve sağlıklı bir anatomik yapının ve çalışma verimini azaltacak olumsuz hislerden arınmış olma, çalmaya/çalışmaya hazır ve istekli olma, çalgısını sevme... vb. gibi psikolojik uygunluk kriterlerinin” enstrüman çalma performansını etkileyen en önemli faktörlerden olduğunu belirtmiştir. Müzik ile ilgilenen kişilerin sıklıkla karşılaştıkları -özellikle de enstrüman çalmaya dayalı- fiziksel rahatsızlıklar performansı olumsuz etkilemekte, hatta bazen kişiyi müzik yapamayacak hâle getirmektedir. Bıkmaz'ın (2002, s.199) belirttiği gibi kişilerin psikolojik ve duygusal durumları da onların kendi yeteneklerini değerlendirmelerinde kısmen etkili olmaktadır. Buna göre yeterli olduğuna

inanan bir kişi, içinde bulunduğu olumsuz duygusal ve psikolojik durumdan ötürü kendini yeterli hissetmeyebilir.

Müzik alanı, anlık performans gerektiren bir alan olduğu için, performansa dayalı sınav, konser, dinleti, vb. etkinliklerde bu gibi sebeplerle kişi zaman zaman göstermek istediği performansı gösteremeyebilir. Bu gibi durumlarda edinilen olumsuz deneyimler, kişinin özyeterlik düzeyini düşürebilir ya da etkilemeyebilir. Bunun tam aksi durum olarak edinilen olumlu deneyimler de kişinin özyeterlik düzeyini artırabilir ya da etkilemeyebilir. Bu durum, Bandura'nın (1986) özyeterlik üzerinde en önemli etkiyi yarattığını belirttiği "tam ve doğru deneyimler" ile ilişkilidir. Senemoğlu'nun (2012, s.228) özyeterlik için yaptığı, "bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olacağına dair inancı" tanımı göz önüne alındığında, yaşanan her türlü zorluğa ve güç duruma karşı bireyin kendini ne derece yeterli hissedeceği önemlidir. Bıkmaz (2002), bir güçlük ile karşılaşan bir kişinin kendi yetenekleri ile ilgili ciddi endişeleri varsa, bu kişinin güçlük durumunu ortadan kaldırmak için gayret etmeyi azaltabileceğini ya da bu işten tamamen vazgeçebileceğini; öte yandan özgüveni tam olan kişinin güçlük ile karşılaştığında daha çok çabalayarak ve daha azimli davranarak sorunlarını çözmeye çalışacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Schunk (1989), bireyde güçlü bir özyeterlik inancı geliştikten sonra, zaman zaman görülen başarısızlıkların bireyin özyeterlik algısında önemli değişiklikler yaratmayacağını ifade etmiştir. Öte yandan yaşanan olumsuz deneyimler de bireyin kendi başarma kapasitesine duyduğu inancı zayıflatan önemli bir neden olabilir (Wood & Bandura, 1989, s.366). Belirtilen ifadelerden de anlaşıldığı gibi, kişinin kendi hakkındaki özyeterlik algısı, onun bir davranışı başarıyla gerçekleştirmesinde etkilidir.

Özyeterlik konusu, pek çok alanda olduğu gibi müzik alanında da çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Müzik alanında özyeterliğin ve türlerinin ölçülmesiyle ilgili çalışmalar bulunduğu gibi (Ritchie & Williamon, 2007, 2011a), müziğin çeşitli alanlarında özyeterlik ölçeği geliştirme

çalışmaları da yapılmıştır (Afacan, 2008; Çelenk & Şen, 2016; Girgin, 2015; Gün & Yıldız, 2014; Özmenteş, 2011; Pearson, 2003; Zelenak, 2010).

Literatürde eğitim alanında daha çok öğrencilerin ve öğretmenlerin özyeterlikleri ile ilgili çalışılmıştır. Öğrenciler ile ilgili olarak, üniversiteye kadar olan çeşitli öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin müziğin çeşitli alanlarına özgü özyeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar mevcuttur (Afacan, 2010; Hewitt, 2015; Karaarslan, 2015; Karaköse, 2011; Özmenteş, 2014; Ritchie & Williamon, 2011b; Yıldırım, 2009; Zelenak, 2015). Üniversite düzeyinde konservatuvar öğrencilerine yönelik az sayıda çalışmaya rastlanırken (Sinden, 1999; Yazıcı, 2014), eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilere yönelik çok daha fazla çalışmaya rastlanmıştır. Bunlar, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ve müzik etkinliklerine yönelik özyeterliklerini inceleyen çalışmalar (Burak vd., 2015; Çelik & Yetim, 2017; Çevik, 2011; Koca, 2016; Köksoy, 2017; Topoğlu, 2014; Umuzdaş & Işıldak, 2018) ve müzik öğretmeni adaylarının müziğin çeşitli alanlarındaki özyeterliklerini inceleyen çalışmalar (Akbulut, 2006; Babacan & Babacan, 2017; Birer & Sonsel, 2013; Ekinci, 2013; Ertek, 2014; Girgin, 2017a, 2017b, 2017c; Gürşen Otacıoğlu, 2008; Jelen, 2017; Küçük, 2011; Nielsen, 2004; Özmenteş & Özmenteş, 2008; Şeker, 2014; Şen & Çelenk, 2017; Temiz, 2019; Tunç & Bulut, 2016) olarak sınıflandırılabilir. Bunun yanı sıra müzik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli öğretime ilişkin özyeterliklerinin (Lehimler, 2016), akademik özyeterliklerinin (Şeker, 2017; Yağcı ve Aksoy, 2015), üstbilişsel farkındalıkları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin (Yokuş & Yürüdür, 2015) incelendiği çalışmalar da mevcuttur.

Literatürde öğretmenlerin -müzik alanı ile ilgili olarak- özyeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmalar da çok sayıdadır. Bunların içinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerine yönelik çalışmalar olduğu gibi (Garvis & Pendergast, 2011; Koca, 2013; Nart, 2016), ilkökul müzik öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Bartel vd., 2004; Battersby & Cave, 2014; De Vries, 2013; Garvis, 2013). Bunun

yanı sıra müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının incelendiği (Akıncı vd., 2017), ya da çeşitli konulardaki kaygı durumu ile özyeterliğin ilişkilendirildiği çalışmalar da mevcuttur (Eğilmez, 2015; Kılıç, 2015).

Tüm bu çalışmaların yanında özyeterlik kaynaklarının incelendiği (Hendricks, 2016; Zelenak, 2015), aktif öğrenmenin müzik derslerine ilişkin özyeterlik algısı üzerindeki etkilerinin incelendiği (Saygı, 2009; Saygı & Bilen, 2009; Uçal Canakay, 2007), özyeterliğin müzik performansı ile ilişkilendirildiği (Hewitt, 2015; McCormick & McPherson, 2003; McPherson & McCormick, 2006; Zelenak, 2010) ve özyeterlik durumunun müzik etkinlikleri ile ilişkilendirildiği (Koca, 2016; Küçük, 2011) çalışmalar da yapılmıştır.

İşitme yoluyla makam tespiti konusunda ise literatürde çok az çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin Başuğur (2016), dinlenen bir eserin makamını belirlemede hangi faktörlerin yardımcı olduğunu ve bu faktörlerin önem derecelerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda repertuarda çok sayıda eser bulunan makamların öğrenciler tarafından daha yüksek oranda tanındıkları ortaya çıkmıştır. Şen ve Burç'un (2016) çalışmalarında makam tanımadaki önemli faktörler ve öğrencilerin basit makamları tanımadaki yeterlilikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, işitilen makamları tanımada, makamın seyri, dizisi, ezginin başlangıç ve karar sesleri gibi faktörlerin çok önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda katılımcıların makamları tanıma oranlarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burç ve Şen (2019)'in çalışmasında ise müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal dikte yazma becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılara makamsal ezgiler dinletilmiş ve notaya almaları istenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda katılımcıların makamsal dikte yazma becerilerinin orta düzeyin biraz üstünde olduğu ortaya çıkmıştır.

Bireylerin özyeterlik algılarının başarı, üstbilişsel farkındalık, müzikal performans gibi pek çok konu ile ilişkisinin araştırıldığını gösteren yukarıdaki çalışmalar, araştırmacıyı öğrencilerin Türk Müziğinin temeli olarak görülen makamlara ve usullere ilişkin özyeterlik

algılarını sorgulamaya yöneltmiştir. Türk Müziğinde makamların ve usullerin anlaşılması, hem teorik bilgilere hem de uygulamalı bilgilere sahip olmayı gerektirir. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerini teorik ve uygulamalı konularda ne kadar yeterli gördükleri ve uygulamada teorik bilgilerinin ne kadar beceriye dönüştürebildikleri, öz farkındalıklarını ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin Türk Müziği makamlarını ve usullerini tanıyabilme, makam geçkilerini tespit edebilme, öğrenilen makamlardaki perdeleri doğru seslendirebilme gibi bilgi ve beceriye yönelik konulardaki özyeterlik algıları ile dinleyerek makamları tespit edebilme yeterlilikleri arasında nasıl bir ilişki olduğu da sorgulanmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi özyeterlik ile ilgili çok sayıda araştırma mevcut olup, Türk Müziği makamları özelinde öğrencilerin özyeterlik durumlarını ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bununla beraber yukarıda belirtildiği üzere Türk Müziği özelinde, işitilen makamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar çok az sayıdadır. Fakat öğrencilerin özyeterlik algılarının makam tespitine yönelik yeterlilik düzeyleri ile ilişkisinin sınındığı bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmanın literatürdeki bu eksikliği giderme bağlamında önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türk Müziği makamlarını tanıyabilme, makam geçkilerini tespit edebilme, usulleri vurabilme ve öğrenilen makamlardaki perdeleri doğru seslendirebilme gibi Türk Müziği makamlarına ve usullerine ilişkin bilgi ve beceriye yönelik konularda öğrencilerin özyeterlik algılarının belirlenmesi, araştırmanın ilk amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ek olarak, öğrencilerin makam geçkilerini dinleme yoluyla tespit etme konusundaki yeterliliklerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Bu durumda araştırmanın problem cümlesi, “katılımcıların Türk Müziği makamları ve usulleriyle ilgili bilgi ve becerilerine yönelik özyeterlik algıları ve makamları tespit etmedeki yeterlilikleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bunun yanı sıra aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranacaktır:

Katılımcıların Türk Müziği makamları ve usulleriyle ilgili bilgi ve becerilerine ilişkin özyeterlik durumları,

1. Lisans eğitiminden önce Türk Müziği makamları ve usulleri konularındaki önbilgi düzeyleri ile anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf düzeyleri ile anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Makam tespiti yapabilme konusundaki yeterlilik düzeyleri ile ilişkili midir?

Birinci ve ikinci alt problemlerin belirlenmesinde, Türk Müziğinde müzikal birikim, deneyim, dinleme unsurlarının son derece önemli olduğu; makamların zamanla, dinleyerek özümsenebildiği ve tespit edilebildiği düşüncesinden yola çıkılarak katılımcıların özyeterlik düzeylerinin okudukları sınıf ve önbilgi düzeyleri ile ilişkili olabileceği varsayımıyla hareket edilmiştir. Katılımcıların Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları ile işitsel yeterlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırıldığı üçüncü alt problem ise, katılımcıların yeterli olma düzeyleri ile özyeterlik algıları arasında bir paralellik olup olmadığını ortaya çıkarılabilmesi amacıyla araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma verileri bir arada kullanılarak yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Creswell'e (1994) göre yöntem çeşitlemesi, iki aşamalı desen, baskın-daha az baskın desen ve karma araştırma deseni olmak üzere üç kategoride incelenmektedir. Bu araştırmada 'baskın-daha az baskın desen' kullanılmıştır. Baskın-baskın olmayan araştırma deseninde bir araştırma yöntemi ve bu yönteme ilişkin metot ya da metotlar diğerine göre daha baskın olarak ele alınır (Tashakkori & Teddlie 1998). Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri baskındır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri ile elde edilen veriler, araştırmanın nicel bulgularının ayrıntılı şekilde açıklanmasına yardımcı olmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) yöntemi kullanılmıştır. “Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar, vb.) örnekleme alınırlar” (Büyükoztürk vd., 2016, s.92). Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturacak olan öğrencilerin okudukları kurumların belirlenmesinde ölçüt olarak, ‘müzik alanında lisans eğitimi veriliyor olması’, ‘Türk Müziği Nazariyatı dersinin en az iki sene okutuluyor olması’ ve ‘ölçeğin uygulanabileceğine dair araştırmacıya yazılı olarak izin belgesi verilmiş olması’ kriterleri temel alınmıştır. Bu ölçütleri taşıyan iki devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin belirlenmesinde ise, ‘müzik alanında lisans eğitimi alıyor olmak’ ve ‘Türk Müziği Nazariyatı dersini en az bir yıl lisans düzeyinde almış olmak’ kriterleri esas alınmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi’nde bulunan iki devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 104 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Bu araştırmaya katılan katılımcıların % 56,4’ü erkektir ve katılımcıların çoğunluğu 21-24 (% 52,4) yaş aralığındadır. Katılımcıların % 23,3’ü lisans 2, % 35,9’u lisans 3, % 40,8’i lisans 4 sınıflarındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların % 36,7 gibi büyük bir kısmının ses eğitimi öğrencisi olması dikkat çekicidir. Ayrıca öğrencilerin % 64,6’sının ağırlıklı genel not ortalamasının (Agno) 4 üzerinden 3-4 aralığında olması, katılımcıların ağırlıklı genel başarı ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir. Fakat katılımcılara lisans eğitimine başlamadan önceki ön bilgi düzeyleri sorulmuş; katılımcıların % 42,3’ü “yok”, % 34,6’sı “çok az”, % 13,5’i “orta derecede”, % 9,6’sı ise “var” yanıtlarını vermişlerdir. Bu durumda katılımcıların büyük çoğunluğu lisans eğitimi ile birlikte müzik eğitimi almaya başlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algısı ölçeği’ ile ‘makam tespitine yönelik yeterlilik testidir’. Ölçek formu, yedili likert tipi bir derecelendirme ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır. 1 ile 7 arasında puanlanacak olan bu dereceler ölçek formunda; 1: “asla”, 2: “nadiren”, 3: “ara sıra”, 4: “bazen”, 5: “sık sık”, 6: “oğunlukla”, 7: “her zaman” olarak belirtilmiştir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri yedili likert olarak hazırlanmış, bu maddeler ile katılımcıların Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik durumu ölçülmeye çalışılmıştır. Ölçeğin tamamlanmasından sonra ise katılımcılara, ölçekte belirtilenlerin dışında Türk Müziği makamları ve usulleri hakkında yeterli ve yetersiz hissettikleri konular açık uçlu olarak sorulmuştur.

Makam tespitine yönelik yeterlilik testinde ise öğrencilere beş dakikadan oluşan ve içinde 12 makam gekisi barındıran bir tanbur taksimi dinletilmiştir. Öğrencilerden bu taksiminde hangi makamda olduğunu belirtmeleri ve taksiminde yapılan makam geçkilerini sırası ile yazmaları istenmiştir. Bu yolla katılımcıların özyeterlik durumları ile yeterlilik durumları kıyaslanabilmiştir. Ölçek yedili likert tipinde derecelendirildiği için makam tespitine yönelik yeterlilik testi de, tanbur taksiminde yapılan geçkilerin tespit edilebilme durumuna göre yedili olarak derecelendirilmiştir. Tanbur taksimi öğrencilere bir kez dinletildiği için, ana makamı ile birlikte yapılan makam gekilerinden dokuz ve üstünü bilen öğrenciler çok üst düzeyde yeterli (7), 7 veya 8 makam gekisini tespit edebilen öğrenciler üst düzeyde yeterli (6), 5 veya 6 makam gekisini tespit edebilen öğrenciler yeterli (5), 3 veya 4 makam gekisini tespit edebilen öğrenciler orta düzeyde yeterli (4), taksiminde yapılan makam gekilerinden ikisini tespit edebilen öğrenciler alt düzeyde yeterli (3), sadece taksim yapıldığı makamı tespit edebilen öğrenciler yetersiz (2), taksim yapıldığı makamı tespit edemeyen öğrenciler ise çok yetersiz (1) kabul edilmiş ve bu yolla nicel olarak değerlendirilmiştir.

Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinde bulunan maddeler ve yeterlilik testi verileri nicel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Özyeterlik ölçeğinin sonrasında öğrencilere ölçekte belirtilenlerin dışında Türk Müziği makamları ile usulleri hakkında yeterli ve yetersiz hissettikleri konuların sorulduğu açık uçlu soru ise, verilen uzun yanıtlardan dolayı nitel yöntemlerden içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Veri toplama araçları katılımcılara uygulanmadan önce bu araçların uygulanacağı öğretim kurumlarından gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları 104 öğrenciye uygulanmıştır.

Kullanılan ölçeğe verilen cevapların normal dağılıma uygun olup olmadığını ölçmek için hem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, hem de skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen değerlerin anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır ($p > .05$). Field (2009), Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin tutucu olmasından dolayı normalliğin belirlenmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları için hesaplanacak z puanlarının incelenmesinin daha güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Kim (2013, s.52-54), 50-300 katılımcı olması hâlinde skewness ve kurtosis değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmeleriyle elde edilen rakamın yani z skorlarının +3,29 ile -3,29 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda çarpıklık katsayısına ve basıklık katsayısına ilişkin z puanı değerleri ölçeğin tamamı için hesaplanmıştır. Hem skewness ($z = .66$; $p > .05$) hem de kurtosis ($z = -2.17$; $p > .05$) değerleri, verilerimizin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle bu araştırmada parametrik testler uygulanmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik

Bu araştırmada yöntem çeşitliliği yapılmış, nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Creswell (2003), nicel ve nitel verilerin birbirini destekleyerek kullanılmasının, araştırmaların geçerliğini ve güvenilirliğini artırdığını ifade etmektedir.

Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin maddelerinin hazırlanması aşamasına geçilmeden önce ilgili alanyazındaki ölçekler incelenmiş, 25 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır. Karakoç ve Dönmez'e (2014, s.42) göre "kapsam geçerliği bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği. Kapsam geçerliği için konunun uzmanlarının görüşü alınır". Bu ifadeden hareketle hazırlanan ölçeğin ve 'makam tespitine yönelik yeterlilik' testinin kapsam geçerliğinin, dil ve ifade açılarından uygunluğunun test edilmesi için bir müzik eğitimcisi, bir dil uzmanı ve devlet üniversitelerinde Türk Müziği Nazariyatı ve usul derslerini veren iki öğretim üyesinden oluşan dört kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Lawshe tekniğine göre her bir maddenin kapsam geçerliği indexi hesaplanmış, 25 madde olarak hazırlanan ölçek uzman görüşleri sonunda 15 maddeye indirilmiştir. 15 maddelik ölçek, faktör analizine tâbi tutulduktan sonra 12 maddeye indirilmiş ve son hâlini almıştır. Uzmanların belirttikleri öneriler ve düzeltmeler ışığında ölçek maddelerinde gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmıştır.

Preston ve Colmon (2000, s.12), iki, üç ve dört seçenekten oluşan ölçeklerin en düşük, beş ve altı seçenekten oluşan ölçeklerin orta, yedi ile on arasında seçenekten oluşan ölçeklerin ise en yüksek geçerlik-güvenirlik değerlerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada kullanılan ölçekte katılımcılara maddeleri cevaplamaları için yedi seçenek sunulmuştur.

"Faktör analizi, aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişkenin daha az sayıdaki doğrudan gözlenemeyen değişken veya değişkenler ile yorumlanabilmesine olanak sağlayan çok değişkenli analiz tekniğidir" (Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014, s.58). Yaşlıoğlu'na (2017, s.75) göre açımlayıcı faktör analizi sosyal bilimlerde ölçümün kalitesini ve yapı geçerliliğini ortaya koymak için en önemli analizlerdendir. Bu sebeple araştırmada kullanılan ölçeğin kalitesinin ve geçerliliğinin artırılabilmesi için ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Fakat öncelikle araştırmada örneklem uygunluğunun ve ölçeğin faktörlenebilirlik düzeyinin tespiti için KMO ve Barlett's testleri yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli

olması için KMO değerinin en az 0.60 ve üzerinde olması; Barlett testinin de anlamlı ($p < .05$) olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). KMO değeri için Süzölmüş (2005), 1.00-0.90 aralığını mükemmel, 0.90-0.80 aralığını çok iyi, 0.80-0.70 aralığını iyi, 0.70-0.60 aralığını orta, 0.60-0.50 aralığını zayıf, 0.50'den küçük değerleri kabul edilemez bulmaktadır. Bu ölçeğin KMO değeri 0,894 olduğundan dolayı örneklem uygunluğunun çok iyi oranda olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucunun .000 düzeyinde anlamlı [$\chi^2=1078,922$, $p < .05$] olduğu tespit edildiğinden bu ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulamak için verilerin uygun olduğu kabul edilmiştir.

Büyüköztürk (2002, s.477), faktörlerin birbirleriyle ilişkili olması durumunda eğik döndürme uygulanmasını önermektedir. Bu araştırmada kullanılan ölçeğin faktörleri birbirleriyle ilişkili olduğu için eğik döndürme tekniklerinden biri olan Direct Oblimin tekniği uygulanmış ve faktör yükleri incelenmiştir. İlk olarak 25 madde olarak hazırlanan ve uzman görüşleri neticesinde 15 maddeye indirilen ölçek maddeleri açımlayıcı faktör analizine tâbi tutulmuştur. Döndürme işleminden sonra özdeğeri 1'den büyük olan 2 faktöre ayrıldığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde tüm maddelerin en yüksek yük değerlerini % 54 ile ilk faktörde aldıkları görülmüştür. Büyüköztürk'e (2003) göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve üstünde olması yeterlidir. Dolayısıyla bu durum, ölçeğin tek boyutlu olabileceğini göstermektedir. Bu sebeple ölçekten üç madde çıkarıldıktan sonra seçilen maddelerin temel bileşenler analizi yapılmış, ölçeğin tek boyutlu olduğu anlaşılmıştır. Böylelikle ölçek maddeleri, 12'ye indirildikten sonra tekrar yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde No	Maddenin İçerdiği İfade	Faktör Yüğü
1	Şu ana kadar öğrendiğim Türk Müziği makamlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum	,824
2	Şu ana kadar öğrendiğim Türk Müziği usullerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum	,779
3	Makamı belli olmayan bir Türk Müziği notası ile karşılaştığımda o eserin makamını tespit edebilirim	,865
4	Usulü belli olmayan bir Türk Müziği notası ile karşılaştığımda o eserin usulünü tespit edebilirim	,788
5	İcraya başlamadan önce kısa bir göz okuması yaparak o eserin icra edildiğinde nasıl duyulması gerektiğini tahmin edebilirim	,842
6	İcra sırasında eserdeki perdeleri makamın özelliklerine göre doğru şekilde seslendirebilirim	,912
7	Türk Müziği eserlerinin, nota yazımında aynı değiştirici işaretle gösterilen fakat farklı seslendirilen perdelerini doğru şekilde seslendirebilirim	,851
8	İcra sırasında eser içinde hangi dörtlü-beşlilerin kullanıldığının bilincindeyim	,749
9	İcra sırasında eser içinde hangi makam geçkilerinin yapıldığının bilincindeyim	,800
10	On zamanlı usullerdeki tüm eserleri, bestelendikleri usulü vurarak seslendirebilirim	,777
11	Türk Müziğinde dinlediğim bir eserin makamını anlayabilirim	,767
12	Türk Müziğinde dinlediğim bir eserin usulünü vurabilirim	,819

*Toplam Varyans: % 66,549**KMO=0,894; Barlett testi Chi-Square= 1078,922; Anlamlılık (p)< 0,001*

Tablo 1’de maddelerin faktör yük değerlerinin 0,749 ile 0,912 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan toplam varyansa göre ölçekte özdeğeri 1’den büyük olan tek faktör olduğu görülmüştür. Bu faktör toplam varyansın % 66,549’unu açıklamaktadır.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayısının hesaplanabilmesi için Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. İşlem sonucunda güvenilirlik katsayısı 0,949 olduğu bulunmuş ve yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler, SPSS 15 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin kaç faktörlü bir yapıya sahip olduğunun belirlenebilmesi amacıyla ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin genel güvenilirlik katsayısını veren Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Sonraki aşamada ise araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf, ana çalgı, vb. sınıflama özelliği taşıyan özellikleri istatistiksel olarak frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilmiştir.

Tavşancıl’a (2006, s.12) göre eşit aralıklı ölçeklerden elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans teknikleriyle analiz edilebilir. Bu araştırmada çalışma grubunun öğrenim gördüğü sınıf ve lisans öncesi ön bilgi düzeyi ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen veriler için anlamlılık 0,05 düzeyinde kabul edilmiştir. Katılımcıların makam-usul bilgileri ve becerilerine yönelik özyeterlik algıları ile dinleyerek makamları tespit edebilme konusundaki yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bu araştırma için Yıldırım Beyazıt Üniversitesi’nden 16.10.2019 tarihinde 407 sıra no’lu ve 68 karar no’lu etik izin belgesi alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların her madde için verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları ile madde ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2

Katılımcıların Türk Müziği Makamları ve Usullerine İlişkin Özyeterlik Algılarına ve Makam Tespiti Konusundaki Yeterliliklerine Dair Verilerin Yüzde Dağılımları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

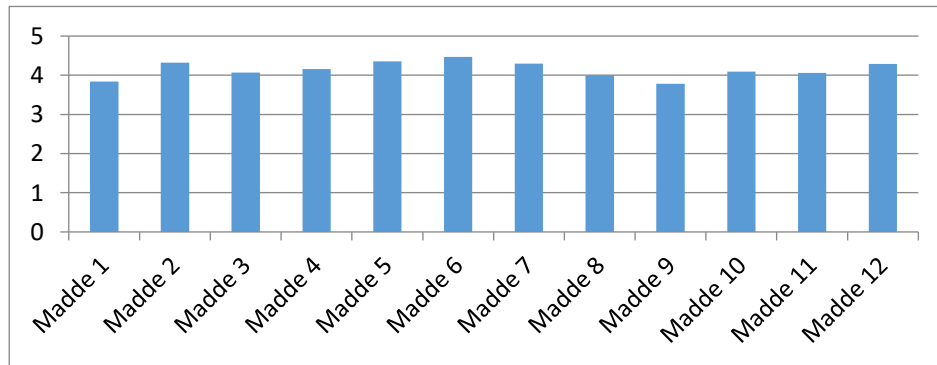
Madde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	MTKY
\bar{X}	3,84	4,32	4,07	4,16	4,35	4,47	4,30	4,00	3,78	4,09	4,06	4,29	3,39
Ss	1,90	1,95	1,75	1,87	1,61	1,59	1,66	1,87	1,74	1,91	1,77	1,90	1,44

Not: Makam tespiti konusundaki yeterlilik, MTKY olarak kısaltılmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların ölçekteki maddeleri ‘ara sıra’ ve ‘sık sık’ aralığında cevaplandıkları ortaya çıkmıştır. Özyeterlik ölçeğinde yer alan maddelere verilen puanların ortalamaları aşağıda grafik olarak verilmiştir:

Şekil 1

Madde Puanları Ortalamaları



Şekil 1’de görüldüğü gibi özyeterlik ölçeğinde tüm maddelere verilen puanlar 3,78 ve 4,47 aralığında yer almaktadır. Bu durumda ölçek maddeleri daha çok ‘ara sıra’, ‘bazen’ ve ‘sık sık’ olarak cevaplanmıştır. Bu durum, özyeterlik algısı düşük ve yüksek olan az sayıda katılımcı olduğunu, ortalamalara göre genel özyeterlik algısının katılımcı grubunda orta düzeyde

gerçekleştiğini göstermektedir. En yüksek ortalama, 'icra sırasında eserdeki perdeleri makamın özelliklerine göre doğru şekilde seslendirebilirim' ifadesini içeren 6. maddeye aittir ($\bar{X}= 4,47$). Bu maddeyi 'icraya başlamadan önce kısa bir göz okuması yaparak o eserin icra edildiğinde nasıl duyulması gerektiğini tahmin edebilirim' ifadesini içeren 5. madde ($\bar{X}= 4,35$) izlemektedir. Bu sonuçlardan hareketle katılımcıların seslendirmeye ilişkin konularda diğer konulara oranla daha yeterli hissettikleri söylenebilir. 1 ve 9. maddelerin ise 4 (bazen) puanının altında olduğu ve en düşük ortalamaya sahip maddeler oldukları gözlenmiştir. 'İcra sırasında eser içinde hangi makam geçkilerinin yapıldığının bilincindeyim' ifadesini içeren 9. madde ($\bar{X}= 3,78$) en düşük ortalamaya sahip olan maddedir. Bunu 'şu ana kadar öğrendiğim Türk Müziği makamlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum' ifadesini içeren 1. madde ($\bar{X}= 3,84$) izlemektedir. Bu veriler, katılımcıların genel olarak makam-usul bilgisi ve makam tespiti konularında yeterli hissetmediklerini göstermektedir. Tablo 2'de belirtildiği gibi öğrencilerin makam tespitine yönelik yeterliliklerini ölçen testin ortalamasının ($\bar{X}=3,39$) da düşük çıkması, ölçek maddelerine verilen cevaplar ile yeterlilik testinin sonuçlarının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların önbilgi düzeyleri, "yok", "çok az", "orta derecede", "var" olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Bu araştırmada verilerin 'önbilgi düzeyi' değişkenine göre homojen dağılıp dağılmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan Anova testinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Özyeterlilik Algılarının Önbilgi Düzeylerine Göre Değişimi

Önbilgi düzeyleri	N	\bar{X}	SS	Kareler toplam	sd	Kareler ort.	F	P
Yok	44	3,803	1,385	Gruplar Arası 28,049	3	9,350	5,040	,003
Çok az	36	4,150	1,399					

Orta derecede Var	14	4,136	1,394	Grup İçi	185,519	100	
Total	104	4,146	1,43	Toplam	213,568	103	1,855

Yapılan Anova testi sonucunda katılımcıların özyeterlikleri ile katılımcıların lisans eğitiminden önceki önbilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$F(3,100) = 5,04, p < .05$] ve varyansların homojen dağıldığı ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların hangi önbilgi düzeyindeki katılımcılar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Testin sonucunda lisans öncesinde makam ve usul konularında önbilgiye sahip olan katılımcıların puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Genel olarak katılımcıların makamlar ve usuller hakkında lisans öncesinde önbilgilerinin olmasının, özyeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır ($\bar{X} = 5,65, SS = 1,00$). Buna karşın hiç bilgisi olmayan katılımcılar en düşük puanları almışlardır ($\bar{X} = 3,80, SS = 1,38$). Dolayısıyla Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olması, bu konudaki özyeterlik algısını artırmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların özyeterlik algılarının 'sınıf' değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan Anova testinin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Özyeterlik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Değişimi

Önbilgi düzeyleri	N	\bar{X}	SS	Kareler toplam	sd	Kareler ort.	F	P
Lisans 2	24	4,460	1,334	Gruplar Arası	18,512	2	9,256	
Lisans 3	37	3,589	1,433					
Lisans 4	42	4,480	1,389	Grup İçi	194,086	100	4,769	,011
Total	103	4,156	1,443	Toplam	212,599	102	1,941	

Analiz sonucunda ölçekteki tüm maddelerin ortalamalarının homojen olarak dağıldığı ortaya çıkmıştır. Sınıf değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin sınıf değişkenine göre özyeterlik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır [$F(2,100) = 4,77, p < .05$]. Bu farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu test etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Uygulanan Tukey testi sonucuna göre sınıflar arası bir farklılaşma söz konusudur. Ortalama farklar incelendiğinde lisans 4. sınıftaki katılımcıların Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları, diğer sınıflardaki katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır ($\bar{X} = 4,48, SS = 1,38$). Lisans 3. sınıftaki katılımcıların Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları ise diğer sınıftaki katılımcılardan daha düşük çıkmıştır ($\bar{X} = 3,59, SS = 1,43$).

Lisans 4. sınıf öğrencilerinin özyeterliklerinin katılımcı geneline göre yüksek olması, lisans 4. sınıf öğrencilerinin daha çok birikime sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir. Lisans 3. sınıf öğrencilerinin özyeterliklerinin diğer sınıflardan daha düşük çıkması, onların önbilgi düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden daha düşük olabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Önbilgi düzeyinin 'sınıf' değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler, katılımcıların önbilgi düzeyleri ile okudukları sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir [$F(2,100) = 3,21, p < .05$]. Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılarak önbilgi düzeyindeki farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin önbilgi düzeylerinin, lisans 3. sınıfta en düşük ($\bar{X} = 1,62, SS = 0,89$), lisans 4. sınıfta ise en yüksek ($\bar{X} = 2,16, SS = 1,01$) olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu veriler neticesinde lisans 3. sınıf öğrencilerinin özyeterliklerinin diğer sınıflardan daha düşük çıkması, onların önbilgi düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden daha düşük olması ile açıklanabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada katılımcıların Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları (n=104) ile makam tespiti konusundaki yeterlilikleri (n=102) arasındaki ilişkinin ölçülebilmesi için Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları ile makam tespiti konusundaki yeterlilikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r= 0,368$, $p< 0,01$).

Nitel Bulgular

Ölçeğin puanlanmasından sonra katılımcılara, ölçekte belirtilenlerin dışında katılımcıların kendilerini Türk Müziği makamları ve usulleri alanında yeterli ve yetersiz hissettikleri konular sorulmuştur. Katılımcılar ise cevaplarında hem yeterli ve yetersiz hissettikleri konulara, hem de bunlara yönelik önerilere ve eleştirilere yer vermişlerdir. Bu maddelere verilen yanıtlar içerik analizi yapılmak yoluyla nitel olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda “makam teorisi”, “makam tespiti”, “icra”, “usul”, “öneriler” ve “eleştiriler” temaları elde edilmiştir. Bu temalardan en çok üzerinde durulan ve görüş belirtilen tema, “usul” olmuştur. Aynı zamanda en yetersiz hissedilen konunun da % 39 oranla “usul” olduğu ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla % 27 oranla “makam tespiti”, % 24 oranla “makam teorisi”, % 24 oranla “icra” izlemektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların % 17’sinin “öneriler” ve % 3 oranla “eleştiriler” sundukları ortaya çıkmıştır.

Temalara verilen yanıtlar kısaca özetlenecek olursa, “usul” konusunda yeterli olmadığını hisseden katılımcılar çoğunluktadır. Usul konusunda, özellikle usul vurarak eserin solfejini yapma konusunda zorlandıklarını ve yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirten katılımcılar olmuştur. Fakat bu konuda görüş beyan eden katılımcıların büyük çoğunluğu büyük usullerde zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri “Küçük usulleri hem kullandığımız için, hem de kısa olduğu için aklımızda tutabiliyoruz. Ama büyük usulleri çok fazla kullanmadığımız için tekrar etmezsek çok çabuk unutabiliyoruz. Ancak meşk ettiğimiz bir eser

varsa onu vurarak aklımıza getirebiliyoruz” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, büyük usullerde neden zorlanıldığını açıklıyor olması açısından önemlidir.

“Makam tespiti” konusunda ise genel olarak makamları tespit etmede ve makamları analiz etmede zorlandıklarını belirten katılımcılar olduğu gibi, duyum açısından yetersiz olduğunu düşünen ve eserlerde yapılan geçkileri tespit etmede zorlandığını belirten katılımcılar da mevcuttur.

“Makam teorisi” konusunda genel ifadelerde nazari bilgileri öğrenmekte zorlandığını belirten katılımcılar olduğu gibi; birleşik makamlarda yetersiz hissettiğini, benzer makamlar arasında isim ve nazari konuları karıştırdığını, ezberleme yoluna gittiği için öğrendiklerinin kalıcılığını sağlayamadığını belirten katılımcılar da olmuştur. Bunun yanı sıra –olumsuz görüş belirtenler kadar olmamakla beraber- teorik konularda zorluk yaşamadığını belirten katılımcılar da çok sayıdadır.

“İcra” konusunda ise katılımcılar teorik bilgilerini enstrüman ya da ses ile pratiğe dökmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Belirtilen tüm yeterli ve yetersiz hissedilen konulardan ötürü kendilerine ve öğreticilere önerilerde bulunan katılımcılar da çok sayıdadır. Örneğin katılımcılardan biri, “Okulda öğrendiklerimin üzerine bir ömür musiki ile hemhal olursam o zaman yeteceğini düşünüyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler kişinin, Türk Müziğinin ne kadar zengin olduğunun ve ne kadar çok çalışılması gerektiğinin farkında olması şeklinde yorumlanabilir. Öneri belirten katılımcılar, kendilerine ve kendileri gibi öğrencilere “daha çok çalışmaları” ve “ezberleme yoluna gitmemeleri” yönünde önerilerde bulunurken öğreticilere ise “makamların özelliklerinin öğrencilere yazılı olarak iletilmesi” yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Tüm belirtilenlerin yanı sıra, Türk Müziği Nazariyat sistemine yönelik eleştiri getirenler de olmuştur. Bu eleştiriler, “Türk Müziğinde belirli bir düzen olmadığı, sistematikleşme sorunu olduğu” yönünde yoğunlaşmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatürde Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterliğin ölçüldüğü bir çalışmaya rastlanamamıştır. Müziğin ve eğitimin farklı alanlarında özyeterlik çalışmaları yapılmıştır. Literatürde özyeterlik algısının öğrencilerin lisans öncesi önbilgi durumlarıyla ve yeterlilikleriyle kıyaslandığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat müzikle ilgili çeşitli konulardaki özyeterlik algısının sınıf değişkenine göre irdelendiği çalışmalar ve öğrencilerin makam tespiti yapma yeterliliklerine ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bu sebeple elde edilen veriler, yapılmış olan bu çalışmaların bulguları ile karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

Araştırmanın problem cümlesini cevaplamaya yönelik olarak yapılan betimsel analizler ile elde edilen sonuçlar, katılımcıların seslendirmeye ilişkin konularda diğer konulara oranla daha yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur. Buna karşın elde edilen veriler katılımcıların genel olarak makam-usul bilgisi ve makam tespiti konularında yeterli hissetmediklerini göstermektedir. Öğrencilerin seslendirme konularında daha yeterli hissetmelerinin sebebi, onların lisans eğitimlerinden önce icraya yönelik önbilgi düzeylerinin makam bilgilerine yönelik önbilgi düzeylerine göre daha fazla olması olarak açıklanabilir. Lisans alım sınavlarında öğrenci adaylarından enstrümanları ile ya da sesleriyle eserler seslendirmeleri istenmektedir. Bu sebeple bu sınavları kazanan öğrencilerin büyük çoğunluğu seslendirme ile ilgili olarak belli bir birikime ya da önbilgi düzeyine sahip olarak lisans eğitimine başlamaktadırlar. Bununla beraber lisans alım sınavlarında makam-usul bilgisine ya da makam tanımaya yönelik sorular sorulmamakta, öğrencilerin çoğunluğu bu konularda önbilgi sahibi olmadan lisans eğitimlerine başlamaktadırlar. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin seslendirmeye yönelik özyeterlik düzeylerinin, makam-usul bilgisi ve makamları tanıma konularındaki özyeterlik düzeylerine göre daha yüksek olması; öğrencilerin seslendirme ve teori konularındaki önbilgi düzeylerinde olan farklılıklar ile açıklanabilir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, katılımcıların Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları ile lisans eğitiminden önceki önbilgi düzeyleri arasında

anlamli bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler, lisans öncesinde makam ve usul konularında önbilgiye sahip olan katılımcıların en yüksek puanları aldıklarını göstermektedir. Buna karşın hiç bilgisi olmayan katılımcılar en düşük puanları almışlardır. Dolayısıyla Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olması, bu konudaki özyeterlik algısını ve yeterliliği artırmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak ölçeğin geneli itibariyle lisans 2. ve lisans 4. sınıftaki katılımcıların makamlar ve usuller konusundaki özyeterliklerinin lisans 3. sınıftaki katılımcılardan daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Lisans 4. sınıftaki katılımcıların 'makam-usul bilgisi ve makamları seslendirebilme becerisi' konularındaki özyeterlik algıları, diğer sınıflardaki katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Lisans 3. sınıftaki katılımcıların özyeterlik algılarının ise diğer sınıflardaki katılımcılara göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalardan bazılarında sınıf değişkeni ölçülen özyeterlik algısı üzerinde farklılık yaratmakta (Afacan, 2010; Birer & Sonsel, 2013; Çevik, 2011; Eğilmez, 2015; Ertek, 2014; Jelen, 2017; Yağcı & Aksoy, 2015), bazıları ise yaratmamaktadır (Akbulut, 2006; Babacan & Babacan, 2017; Ekinci, 2013; Gün ve Yıldız, 2014; Kurtuldu, 2016; Şeker, 2017). Bu farklılıklar, özyeterlik algısının ölçüldüğü müzik alanlarının farklılığı ile ve örneklem farklılıkları ile açıklanabilir. Alanyazında genel olarak sınıf değişkeninin özyeterliği artırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada da 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik algısının diğer sınıflardan yüksek çıkması, bu verileri destekler niteliktedir. Bununla beraber sınıf değişkeninin özyeterlik algısı üzerinde fark yarattığı araştırmaların bazılarında, bu araştırmada 3. sınıfların özyeterlik düzeyinin diğer sınıflardan daha düşük çıkması sonucuna benzer şekilde alt sınıfların üst sınıflardan daha yeterli hissettiklerine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Birer & Sonsel, 2013). Bu konudaki bulguların çeşitlilik göstermesi, araştırmaya katılan katılımcıların kişisel özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri, önbilgi düzeyleri, günlük çalışma süreleri, ailevi durumları, ailelerinin eğitim durumları gibi pek çok değişkenin özyeterliği etkilediğine dair çalışmalar mevcuttur (Schunk &

Pajares, 2002; Yağcı & Aksoy, 2015). Dolayısıyla belirtilen değişkenlerin araştırıldığı daha geniş kapsamlı araştırmalar ve daha farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapılmasının, alanda daha kesin yargılara varılabilmesi için yararlı ve gerekli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak, katılımcıların Türk Müziği makamları ve usullerine yönelik özyeterlik algıları ile dinleyerek makamları tespit etmeye yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin ölçülebilmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin Türk Müziği makamları ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları ile makam tespiti konusundaki yeterlilikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında öğrencilerin makam tanıma yeterlilikleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin ölçüldüğü bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat öğrencilerin işitme yoluyla makamsal yeterliliklerinin ölçüldüğü çalışmalar mevcuttur (Burç & Şen, 2019; Şen & Burç, 2016).

Bu çalışmada çalışma grubunun işitme yoluyla makam tanıma yeterlilikleri "orta düzeyde" olarak tespit edilmiştir. Burç ve Şen (2019)'in yaptıkları araştırmanın sonucunda katılımcıların makamsal dikte yazma becerilerinin orta düzeyin biraz üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Konular bire bir aynı olmasa da benzerdir ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamda bu iki araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Fakat Şen ve Burç (2016) yaptıkları çalışmada, çalışma gruplarının işitme yoluyla makam tanıma konusunda "iyi düzeyde" olduklarını tespit etmişlerdir. Bu durum, çalışma gruplarının farklı oluşuyla, dinletilen eserlerin makamlarının ve müzikal öğelerinin zorluk durumlarıyla açıklanabilir. Bu çalışmada katılımcıların işitme yoluyla makam tespitine yönelik yeterliliklerini ölçen testin ortalamaları, katılımcıların makamlar ve usuller konusundaki bilgi ve becerilerini ölçmeyi hedefleyen özyeterlik ölçeğinin maddelerine verilen cevaplar ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın nitel verilerinin içerik analizine tabi tutulması sonucunda "makam teorisi", "makam tespiti", "icra", "usul", "öneriler" ve "eleştiriler" temaları elde edilmiştir. En yetersiz hissedilen konunun "usul" olduğu; en yeterli hissedilen konunun ise "icra" olduğu

ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunluğu makam tespiti konusunda zorluk çektiklerini belirtmişler ve kendilerine dinletilen taksimin içindeki makam geçkilerini tespit etme konusunda yeterince başarılı olamamışlardır. Ayrıca ölçek maddelerine verilen yanıtların betimsel istatistikleri yapılmış, katılımcıların makam tespiti konusunda yeterli hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmanın nitel verileri, araştırmanın nicel verilerini desteklemektedir.

Araştırma verilerinden yola çıkılarak, öğrencilerin en yetersiz oldukları ve en yetersiz hissettikleri “usul” ve özellikle de “makam tespiti” konularında gelişim sağlayabilmeleri için, öğrencilere Türk Müziğini olabildiğince çok dinlemeleri önerilebilir. Öğreticiler öğrencilerine Türk Müziği dinlemenin, daha doğrusu doğru kaynakları dinlemenin ne kadar önemli olduğundan bahsedebilirler, onlara hangi icracıları ya da icraları dinlemeleri gerektiğini belirtebilirler. Bu konu, Türk Müziğinde klasik üslûbun öğrenci tarafından benimsenmesi açısından çok önemlidir. Ayrıca öğretmenler öğrencilere eserlerin makamlarını tespit edebilmeleri için, eserin hangi perde civarından başladığına, nasıl seyrettiğine, hangi perdeleri kullandığına, hangi karakteristik özellikleri sergilediğine ve hangi perdede karar ettiğine dikkat etmelerini önerebilirler.

Özyeterlik konusu kişinin deneyimleri ile çok yakından ilişkili olduğu için, müzik alanında ve özellikle müzik eğitimi alanında öğrencilerin seviyelerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun hareket edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Müzik eğitimi alanında konserler ve sınavlar için öğrencilerin seviyelerine uygun eserlerin seçilmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre öğretim gerçekleştirilmesi, onların “tam ve doğru deneyimler” elde edebilmeleri adına yapılacaklar arasında sıralanabilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin seviyelerine uygun işleri/performansları ya da öğrenmeyi başarabileceklerine ilişkin teşvikler ya da öğütler de öğrencilerin özyeterlik düzeylerini artırmak için yapılması gerekenler arasında sayılabilir.

Öğrencilerin psikolojik olarak daha huzurlu ve mutlu olmalarına - mümkün olabildiğince- katkı sağlanması onların özyeterliklerinin artırılmasına yardım edebilir. Türk Müziği Nazariyatı dersinin öğretiminde, öğrencilerin makamları öğrenebileceklerine, duyduklarında ya da notasını gördüklerinde tespit edebileceklerine inanmalarını sağlamanın son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu inanç, sözel telkin yoluyla, öğretmenin öğrencilerin seviyelerine uygun zorlukta bir öğretim gerçekleştirilmesiyle ya da öğretmenin öğrencilerin bir kere başarmalarını sağlamasıyla oluşturulabilir. Öğrencilere ise, Türk Müziğinde yapılan geleneksel icraları ve nitelikli kayıtları dinlemeleri ve dinleme sürelerini artırmaları önerilir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Yıldırım Beyazıt Üniversitesinden 16.10.2019 tarihinde 407 sıra no'lu ve 68 karar no'lu etik izin belgesi alınmıştır.

Kaynakça/References

Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi öz yeterlilik ölçeği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-11.

Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13718/166054>

- Akıncı, M. Ş., Akıncı, E. S., & Alpagut, U. (2017). Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1609-1622.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Babacan, E., & Babacan, M. D. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6 (32), 1299-1318.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review* 84, 191-215.
- Bandura. A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bartel, L., Cameron, L., Wiggins, J., & Wiggins, R. (2004, 11-16 July). *Implications of generalist teachers' self-efficacy related to music*. Music education entering the 21st century, ISME, Spain.
- Başuğur, İ. D. (2016). İşitilen makamı tanımada önem taşıyan faktörler, *Sahne ve Müzik Eğitim-Araştırma e-Dergisi*, 3, 97-113.
- Battersby, S. L., & Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes, confidence, beliefs, and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 52-59.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, (2), 197-210.

- Birer, A. R. H., & Sonsel, Ö. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Fine Arts*, 8(4), 389-398.
- Burak, S., Özmenteş, G., & Seban, D. (2015). Orff Schulwerk uygulamalarının okulöncesi öğretmen adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri üzerindeki etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 187-212, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6763>
- Burç, N., & Şen, Y. (2019). Müzik eğitimi alan öğrencilerin müziksel işitme dersinde makamsal dikte yazma becerilerinin belirlenmesi. *İdil Dergisi*, 64, 1817-1834.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-480.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı* (3. Baskı). Pegem yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çelenk, K., & Şen, Y. (2016). Müzik öğretmenliği programı için Geleneksel Türk Müziği derslerine ilişkin özyeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(28), 131-150.
- Çelik, Y., & Yetim, H. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumları ile müzik öğretimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 150-170.

- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(1), 145-168
- Çolakoğlu, Ö. M., & Büyükekşi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 58-64.
- De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391.
- Eğilmez, H. O. (2015). Pre-service music teachers' piano performance self-efficacy belief inversely related to musical performance anxiety levels. *Educational Research and Reviews*, 10(18), 2558-2567.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: müzik, resim ve beden eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 189-196.
- Ertek, E. (2014). *Müzik eğitimi bölümleri'ndeki şan öğrencilerinin özyeterlik algılarına yönelik görüşleri*, [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss* (Third edition). SAGE Publications.
- France, A. (2007). To accomplish great things, we must dream as well as act. *Port J Nephrol Hypert*, 21(4), 253-254.
- Garvis, S. (2013). Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education*, 30(1), 85-101.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & The Arts*, 12(9), 1-15.
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı özyeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 107-114.

- Girgin, D. (2017a). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik inancı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 613-624.
- Girgin, D. (2017b). The relations among musical instrument performance self-efficacy, self-esteem and music performance anxiety in pre-service music teachers. *Educational Research and Reviews*, 12(11), 611-616.
- Girgin, D. (2017c). The Relationship between pre-service music teachers' self-efficacy belief in musical instrument performance and personality traits. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 107-123
- Gün, E., & Yıldız, G. (2014). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1053-1065.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 32-38.
- Hewitt, M. P. (2015). Self-efficacy, self-evaluation, and music performance of secondary-level band students. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 298-313.
- Jelen, B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve piyano performans öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi, *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(39), 3389-3414.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Karaarslan, T. (2015). *İşbirlikli öğrenmenin ilkökul 4. sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlilik algıları üzerine etkileri* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül

Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.

Karaköse, G. (2011). *Orff eğitimi alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum ile müzikal özyeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Kılıç, D. B. Ç. (2015). Music teachers computer anxiety and self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 10(11), 1547-1559.

Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.

Koca, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Fine Arts*, 8(1), 164-175.

Koca, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlilik algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 375-386.

Korkmaz, İ. (2005). Sosyal öğrenme kuramı. İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (8.Baskı, 199-222). Pegem Yay.

Köksoy, A. M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 297-320.

Kurtuldu, M. K. (2016). Piyano öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 67-78.

- Küçük, D. P. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algıları özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(34), 171-181.
- Küçük, D. P. (2011). Müzik etkinliklerine katılan ve katılmayan çocuklarda benlik saygısı ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 512-522.
- Lehimler, E. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli öğretime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. İçinde C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (ss. 277-287). Oxford University Press.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance, *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- Nart, S. (2016). *A comparison of pre-service elementary classroom teacher's attitudes and self-efficacy beliefs towards teaching music measured before and after the "teaching music course"*. Proceedings of IAC-GETL., Czech Technical University, Budapest.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431.
- Özmenteş, G. (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 138-152.

- Özmenteş, G., & Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 92-100.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 30-36.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1-15
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2007, 22-23 November). *Measuring self-efficacy in music*. International symposium on performance science, Portugal.
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2011a). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328-344.
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2011b). Primary school children's self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146-161.
- Saygı, C. (2009). *Aktif öğrenmenin müzik dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Kurumsal Akademik Açık Arşivi, <http://hdl.handle.net/20.500.12397/6826>
- Saygı, C., & Bilen, S. (2009). Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016(23), 723-755.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. İçinde C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (ss.13-44). Academic Press.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. İçinde A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (ss. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (21. Baskı). Pegem Akademi
- Sinden, L. M. (1999). *Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, and self-esteem*, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* [Doctoral Dissertation, Arizona State University]. APA PsycNet. <https://psycnet.apa.org/record/1999-95017-159>
- Süzülmüş, S. (2005). *Faktör Analizi Modellerinin Belirlenebilirliği ve Genelleştirilmiş İnversonların Kullanımı* [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 9(3), 135-149.
- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.
- Şen, Y. & Burç, N. (2016). Makam tanımada önem taşıyan faktörler ve öğrencilerin basit makamları tanımadaki yeterlilikleri, *İdil Dergisi*, 5 (27), 1937-1965.
- Şen, Y. & Çelenk, K. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının Geleneksel Türk Müziği derslerine ilişkin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(39), 3355-3387.
- Tabachnick, G. B., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi [Measurement of attitudes and data analysis with SPSS]*. Nobel Yay.
- Temiz, E. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-9.
- Topoğlu, O. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 730-743.
- Tunç, T., & Bulut, F. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 308-314.
- Uçal Canakay, E. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlilik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Umuzdaş, S., & Işıldak, C. K. (2018). Müzik dersinin sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeylerine etkisi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1316-1331.
- Wood, R., & A, Bandura, (1989). Social cognitive theory of organizational management, *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Hoy, A. W. (2000, April). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Yağcı, U., & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 84-104.

- Yağışan, N. (2002). Farklı bir alanın profesyonel sporcuları müzisyenler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 183-194.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcı, T. (2014). Türk halk oyunları bölümü öğrencilerinin müzik öğretimi özyeterlik düzeyleri ile ilgili görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (41).
<https://www.akademikbakis.org/file/41.pdf>
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yokuş, T., & Yürüdü, F. E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 1(1), 22-34.
- Zelenak, M. S. (2010). Development and validation of the music performance self-efficacy scale. *Music Education Research International*, 4, 31-43.
- Zelenak, M. S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 389-404.

İletişim/Correspondence
Doç. Dr. Burcu AVCI AKBEL
bavci@ybu.edu.tr

Coping: A Holistic Review*

Saadet ZÜMBÜL, Afyon Kocatepe University, ORCID ID: 0000-0002-3812-3482

Abstract

One of the main bases of psychological and psychical health is adaptive coping with changes and tough experiences. Coping is a field of study that has a long history and is subjected to many researches today. In this direction, it has been tried to brought explanations for coping within the context of many different approaches, related theories and models. Although great progress has been made, the differences in the concepts, classification and measurement tools used can cause confusion. Not only does this make it difficult to compare studies, but it can also make it difficult to add on research findings. Accordingly, the aim of this study is to examine the approaches, models, and classifications regarding coping in a holistic and systematic way. Also, a subgoal is to provide a brief perspective on the relationship between culture and coping. Finally, some suggestions were presented for the researchers.

Keywords: coping, stress, coping approaches, coping classifications, culture and coping, review.



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 109-143
DOI:
10.17679/inuefd.688844

Article type:
Research article

Received : 13.02.2020
Accepted : 27.01.2021

Suggested Citation

Zümbül, S. (2021). Coping: A Holistic Review, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 109-143. DOI: 10.17679/inuefd.688844

** This article is structured using a part of the master's thesis, "The Role of Mindfulness In The Relationship Between Emotional Distress Tolerance and Coping Styles", prepared by the author under the supervision of the Prof. Dr. D. Yelda KAĞNİCI.*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Coping, with a widely accepted definition, is the changing cognitive, emotional, and behavioral efforts of the individual to manage the demands of the situation perceived as stress (Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1984). Coping has been a long-established field studied by various health and behavioral sciences because of its critical importance to physiological and psychological health (Cook & Hayes, 2010; Glanz & Schwartz, 2008). When the literature is analyzed, there has been explanations about many different approaches, models and related theories for coping. This is very understandable because coping is not a simple structure; it reflects is a complicated and multi-level interaction system (Skinner, 2007). There are essentially two criticisms about the studies: first, coping concept is expressed through terms such as styles, strategies, ways and skills. Although the terms used are somewhat similar, they contain conceptual differences (Kirby et al., 2011). Second criticism is the abundance of coping classifications and scales (Skinner et al., 2003). It seems these two significant points can largely affect the cumulative progress of the findings and comparing the study results. A third criticism that can be added is that the role of culture in the coping literature is not given enough attention. In contrast, culture is central to all processes involving coping (e.g. perception, resources, and responsiveness).

Purpose

The purpose of this study is to systematically examine coping approaches, models and classification of coping behaviors. Thus, it may decrease the existing chaos and present a holistic point of view. In addition, a subgoal of the article is to mention the importance of culture in coping process. The rationale for addressing it as a subgoal is that the relationship between coping and culture is a very broad subject and deserves a detailed examination on its own.

Method

The literature review was used as the research method. In this direction, theoretical and empirical studies that can be accessed within the scope of the review have been used.

Findings

When the theoretical development of coping is examined, it is seen that it has first begun to be addressed in stress theories explaining the physiological responses toward stressors (Selye 1950). After the explanations of the Psychoanalytic Theory on human behavior had great repercussions, coping continued to be discussed with defense mechanisms and personality theories (Endler & Parker, 1990; McCrae & Costa, 1986). In the following years, the importance of individual perceptions and person-environment interactions in dealing with the dominance of Cognitive Approaches has emerged (see Lazarus & Folkman, 1984). With the current developments and trends, the emergence of new generation therapy models that consider the various richness of positive psychology and Eastern cultures such as mindfulness has also enriched the field of coping. In this direction, it has been observed that coping models progress with the orientations of metacognition, emotion regulation, meta emotions, resources, and meaning-building, development and growth (see Hobfoll, 1989; Schwarzer ve Knoll, 2003; Garland et al., 2009).

Models mentioned are worth noting in terms of empirical research findings. In addition, coping literature is analyzed, it is likely to say that there are point of views or approaches for analyzing coping apart from a specific theory. The result of the systematic examination shows the approaches used for coping simply attributed to two main dimensions and to four parameters with opposite matching (Krohne, 2002). Those are: (1) *dispositional-trait coping styles approach* and *contextual-situational coping strategies approach* (2) *macroanalytic approach* (dual, general coping style/strategies) and *microanalytic approach* (multiple specific coping styles/strategies). Besides, there are also approaches that suggest that the countless actions that can be used to deal with coping rather than separating them

from strict boundaries show a hierarchical interaction in many dimensions (Skinner et al., 2003).

Although conceptualizations and approaches have pointed to the importance of both individual and environmental characteristics, it has overlooked the cultural context in which stressful events occur (Chun et al., 2006). Such that cultural values, beliefs and norms affect the stress assessment of a situation and perceptions about which strategies should be used to cope with this situation (Lazarus & Folkman, 1984).

When viewed from the individual level, there is an assumption that various cultural characteristics of each individual combine differently according to the order of importance in their identity and this makes each person fundamentally unique (Erkan, 2020). Hence, but not limited to these; cultural groups disadvantaged in terms of racial-ethnic-national origin, gender, sexual orientation, age, disability and socio-economic class are exposed to many environmental stresses, especially discrimination and pressure, and how they cope with these stressors is an important determinant of their well-being (Contrada et al., 2000; Meyer, 2003; Villegas-Gold & Yoo, 2014). Besides, coping is also a psychological process that can change across cultures. In addition, it appears that various variables that might explain the intercultural difference on coping come into prominence (De Vaus et al., 2018; Matsumoto, 2008; Tuna, 2003; Tweed et al., 2004). When examined within the scope of the developed models, the Moos's (1984; 2002) conceptual model of coping and context which gives an equal weight to the individual and cultural context, draws attention.

Discussion & Conclusion

As a result, it is possible to offer some suggestions to the researchers, considering the criticisms mentioned about coping studies. Researchers should carry out their studies on a theoretical basis. It should use an operational concept, classification system and a measurement tool that reflect this theoretical basis. In this way, studies will be able to proceed

in a more cumulative manner and the findings may will be compared and evaluated. In the literature that can be reached, it is seen that none of the coping models developed except for Folkman and Lazarus's Transactional Theory (Alkan, 2004) have not been tested in Turkish culture. Considering that coping behaviors differ between cultures, studies to be conducted can provide extremely useful findings regarding the effect of culture on coping behaviors. These studies can also lead to the development of culture-based coping models and measurement tools.

Başa Çıkma: Bütüncül Bir Gözden Geçirme*

Saadet ZÜMBÜL, Afyon Kocatepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3812-3482

Öz

Psikolojik ve fizyolojik sağlığın önemli temellerinden biri değişimler ve zorlu yaşantılarla uyumlu bir şekilde başa çıkabilmektir. Başa çıkma, oldukça köklü bir geçmişe sahip olan ve günümüzde de çok fazla araştırmaya konu olan bir çalışma alanıdır. Bu doğrultuda başa çıkma için pek çok farklı yaklaşım, ilişkili teoriler ve modeller kapsamında açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Her ne kadar büyük ilerlemeler kaydedilmiş olsa da kullanılan kavramlar, sınıflamalar ve ölçme araçlarının farklılıkları karmaşaya neden olabilmektedir. Bu durum, yapılan çalışmaları karşılaştırmayı zorlaştırdığı gibi araştırma bulgularının birbiri üzerine eklenmesini de güçleştirebilmektedir. Dolayısıyla bu makalenin ana amacı, başa çıkma alanına dair yaklaşımları, modelleri ve başa çıkma davranışlarına dair oluşturulmuş sınıflamaları bütüncül ve sistemli bir şekilde incelemektir. Ayrıca bir alt amaç da kültür ve başa çıkma ilişkisine dair kısa ve öz bir bakış açısı sunmaktır. Son olarak araştırmacılar için bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: başa çıkma, stres, başa çıkma yaklaşımları, başa çıkma sınıflamaları, başa çıkma ve kültür, gözden geçirme.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 109-143
DOI:
10.17679/inuefd.68844

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
13.02.2020
Kabul Tarihi :
27.01.2021

Önerilen Atıf

Zümbül, S. (2021). Başa Çıkma: Bütüncül Bir Gözden Geçirme. *İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 22(1), 109-143. DOI: 10.17679/inuefd.68844

*Bu makalenin yapılandırılmasında, Prof. Dr. D. Yelda KAĞNİCİ'nin danışmanlığında yazar tarafından hazırlanan "Duygusal Sıkıntı Toleransı ve Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracı Rolü" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.

Başa Çıkma: Bütüncül Bir Gözden Geçirme

İnsanlar erken yaşam dönemlerinden başlayarak eyleme geçmeyi ve uyum sağlamayı gerektiren birçok yaşantıyla karşı karşıya kalmaktadır. Başa çıkma en temelde bir uyum sağlama süreci olarak görülmektedir (Connor-Smith ve diğ., 2000; Skinner, 2007). Bununla birlikte, pek çok tanıma da sahiptir. Kavramı farklı perspektiflerden anlamak için bu tanımlardan bazılarını yer vermek işlevsel olabilir. En yaygın tanımıyla başa çıkma, bireyin kaynaklarını aştığı ya da oldukça zorlayıcı olarak değerlendirdiği içsel veya dışsal talepleri yönetmek adına sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalardır (Folkman ve diğ., 1986; Lazarus ve Folkman, 1984). Matheny ve diğerleri (1986) ise başa çıkmayı, literatürde vurgulanan bileşenlerini dikkate alarak stresörlerin önlenmesi, zayıflatılması veya ortadan kaldırılması ya da etkilerine tahammül edilmesi için sağlıklı veya sağlıklı, bilinçli veya bilinçsiz her türlü çaba olarak kapsamlı bir şekilde tanımlamışlardır. Ağargün ve diğerlerinin (2005) başa çıkma tanımı da “bireyin kendisi için stres oluşturan olay ya da etkenlere karşı direnmesi ve bu durumlara karşı dayanma amacıyla gösterdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin tümü” (s. 222) şeklinde bütüncül bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu tanımlardan hareketle başa çıkmanın, bireylerin sıkıntı ve stres verici olarak algıladığı içsel-dışsal uyarılar ve kaçınılmaz olarak ortaya çıkardığı duygusal sıkıntılar karşısında bozulan dengesini yeniden kurmaya ya da uyum sağlamaya yönelik ortaya koyduğu duygusal, bilişsel ve davranışsal çabalarını yansıttığı söylenebilir.

Baş çıkmanın fizyolojik ve psikolojik sağlık için kritik bir önem taşıdığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda da başa çıkma, çeşitli sağlık ve davranış bilimleri tarafından incelenen uzun bir geçmişe sahip köklü bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır (Cook ve Hayes, 2010; Glanz ve Schwartz, 2008). Literatür incelendiğinde başa çıkmaya pek çok farklı yaklaşım, ilişkili teoriler veya modeller kapsamında açıklamalar getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarla (Carver ve diğ., 1989; Folkman ve Lazarus, 1985; Folkman

ve Moskowitz, 2004; Garland ve diğ., 2011; Hobfoll, 1989) büyük ilerlemeler kaydedilmiş olsa da genel olarak araştırmaların birbiri üzerine eklenemediği de göze çarpmaktadır. Çünkü kullanılan kavramlar, sınıflamalar ve ölçme araçlarının farklılıkları, yapılan çalışmaları karşılaştırmayı güçleştirebilmektedir. Bu oldukça anlaşılırdır çünkü başa çıkma basit bir yapı değildir; tek bir benlik algısı veya tek boyutlu davranışlar dizisini yansıtmaz. Aksine, zaman içinde ortaya çıkan çok seviyeli bir etkileşim sisteminin işleyişini yansıtan karmaşık bir yapıdır. Bu yüzden değerlendirilmesi oldukça zordur (Skinner, 2007). Yapılan araştırmalarla ilgili temelde iki eleştiri bulunmaktadır: birincisi, başa çıkma kavramı stiller-tarzlar, stratejiler, yollar, kaynaklar ve beceriler gibi pek çok terimle ifade edilmektedir. Kullanılan bu terimler bir dereceye kadar benzerlik gösterebilir de kavramsal olarak farklılıklar yansıtmaktadır (Kirby ve diğ., 2011). İkinci eleştiri ise kullanılan başa çıkma sınıflamaları ve ölçeklerinin çok sayıda olmasıdır (Skinner ve diğ., 2003). Bu durum, başa çıkmanın içinde fizyolojik tepkiler, duygu, düşünce, davranış ve sosyal-kişilerarası ilişkileri kapsayan karmaşık yapısını yansıtmaktadır. Diğer yandan başa çıkma üzerine çalışmaya başlayan araştırmacılar ve ilgililer içinse zorlu bir durum yaratmaktadır. Sözü edilen eleştirilere eklenebilecek üçüncü bir eleştiri ise başa çıkmaya dair incelemelerde kültürün rolüne yeteri kadar önem verilmemesidir. Buna karşın kültür, başa çıkmayı içeren tüm süreçlerde merkezi bir öneme sahiptir. Çünkü bir uyaran veya duruma dair stres algısı, var olan içsel ve dışsal kaynaklar ve başa çıkma yanıtları/davranışları, doğrudan bireyin sahip olduğu kültürel özelliklerinden etkilenmektedir.

Dolayısıyla bu makalenin amacı, başa çıkma alanını sistemli bir şekilde incelemektir. Böylece konu ile ilgili incelemeler yapmak isteyen araştırmacılar ve psikolojik danışmanlar başta olmak üzere alanda çalışan ruh sağlığı uzmanları için başa çıkma alanına dair var olan karmaşaları azaltabilmek ve bütüncül bir bakış açısı sunabilmektir. Bu doğrultuda, öncelikle başa çıkma araştırmalarındaki değişen bakış açıları ve ortaya atılan bazı modellere yer verilmiş, ardından başa çıkma yaklaşımları ve sınıflamalara değinilmiştir. Elbette başa çıkma oldukça geniş bir literatüre sahiptir ve bu çalışma her ne kadar derinlemesine bir literatür taraması

gayretiyle hazırlanmış olsa da başa çıkma alanının sunulan modellerler ve sınıflamalarla sınırlı olmadığını belirtmek gerekir. Ayrıca makalenin bir alt hedefi de başa çıkma sürecinde kültürün önemine değinmektir. Alt hedef olarak ele alınmasının gerekçesi ise başa çıkma ve kültür ilişkisinin oldukça geniş bir konu olması ve başlı başına ayrıntılı bir incelemeyi hak etmesidir. Bu makalede çok kültürlü bir yaklaşım temelinde başa çıkma sürecine bireysel, azınlık ve kültürlerarası düzeyde kısa ve öz bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Son olarak kültür ve bağlamı dikkate alan bir modele yer verilmiştir.

Başa Çıkma Sürecine Dair Bakış Açıları ve Geliştirilen Modeller

Başa çıkma davranışlarını tetikleyen nedir? Başa çıkma davranışları nasıl gelişir? İnsanlar zorlu durumlarla başa çıkarken hangi seçenekleri kullanırlar? Başa çıkmayı etkileyen faktörler ve başa çıkmaya yardım eden potansiyel kaynaklar nelerdir? gibi soruların bir kısmı, başa çıkmayı inceleyen uzmanlar tarafından farklı varsayımlar ve teoriler temelinde cevaplanmaya çalışılmıştır. Ancak sözü edilen soruların tümünü açıklayan bir başa çıkma teorisinden söz etmek mümkün değildir.

Başa çıkma, temelde stres teorilerinde ele alınmış bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Stres ve başa çıkma üzerine yapılan çalışmaların tarihi ise oldukça eskiye dayanmaktadır. İlk kuramsal çalışmalar daha çok stresli uyarılara verilen uyuma yönelik genel fizyolojik tepkiler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Bkz. Cannon, 1932; Selye, 1950). Stresin psikolojik yönü ve başa çıkma belki ilk kez Psikanalitik Kuram kapsamında yer alan savunma mekanizmaları kavramıyla kendini göstermiştir (Lazarus, 1993; McCrae ve Costa 1986; Parker ve Wood, 2008). Ancak her ikisi de psikolojik sıkıntıyı veya stresli durumları azaltmayı amaçlayan davranışları içerse de savunma mekanizmaları istemsiz ve çoğunlukla bilinçdışı işlerken, başa çıkma bazı araştırmacılar tarafından bilinçli ve amaçlı çabalarla sınırlandırılmaktadır (Connor-Smith ve diğ., 2000). İlerleyen yıllarda Beş Faktör Kişilik Kuramı da belirli kişilik özelliklerine sahip bireylerin belirli tarzlarda başa çıkma stilini kullanma eğiliminde olduğunu vurgulamıştır (McCrae ve

Costa, 1986). Bilişsel yaklaşımların 1970'lerde ağırlığını ortaya koymasıyla bireylerin stresi algısı ve başa çıkma davranışlarını başlatan tepkilere odaklanılmıştır. Bu ilerlemeler günümüze dek yararlanılan temel yaklaşımlar olan bilişsel, etkileşimsel ve durum odaklı bakış açılarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu yaklaşım temelindeki ilk model olan Etkileşimsel Model'e göre başa çıkma kişisel (algı ve değerlendirmeler) ve çevresel (talepler ve sosyal kaynaklar) faktörlerinin dinamik bir etkileşimi olarak kavramsallaştırmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1985)

Farklı bir bakış açısından yaklaşan Hobfoll (1989), insanların kaynaklarını sürdürmek, korumak ve inşa etmek için çaba gösterdiğini belirterek Kaynakların Korunması Modeli'ni oluşturmuştur. Modele göre stres, bu değerli kaynakların (nesne, koşullar, enerji ve kişisel kaynaklar) potansiyel veya fiili kaybı ile onlara karşı tehdit oluşturan şeyler olarak tanımlanmaktadır (Hobfoll, 1989).

Stres ve başa çıkmayı açıklamada yararlanılan bir diğer teori, farklı pek çok disiplinin çalışma alanlarına etkide bulunmuş ve özellikle öz-düzenlemeye odaklanan Siberetik/Kontrol Teorisi (Carver ve Scheier, 1985; Edwards, 1992) olmuştur. Edwards (1992) teorisinin ilkelerinden yararlanarak örgütlerde stres, başa çıkma ve iyi oluşu incelemeye yönelik organizasyonel stres teorisini Siberetik Başa Çıkma Teorisi adıyla geliştirmiştir. Teoriye göre stres, iyi oluşa zarar veren ve başa çıkma davranışlarının ortaya çıkmasını teşvik eden çevresel girdiler (kişinin çevre hakkındaki algıları ve mevcut talepler) ile bireyin içsel standartları (kişinin istekleri, değerleri veya hedefleri) arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır (Edwards, 1998).

Schwarzer ve Knoll (2003) da yeni bir bakış açısı sunarak Pozitif Başa Çıkma kavramını ortaya atmışlardır. Başa çıkmanın geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek olayları temelinde farklı şekiller alabileceğini öne süren araştırmacılar başa çıkmayı, tepkisel, beklentisel, önleyici ve proaktif olarak ayırmışlardır. Tepkisel başa çıkma, geçmişte yaşanan zarara yönelik iken önleyici başa çıkma yakın gelecekte olan bir tehditle karşı karşıya olduğunda harekete geçer. Beklentisel başa çıkma, uzak gelecekte belirsiz bir tehdit potansiyelini öngörür ve proaktif başa

çıkma ise bireyin kişisel gelişimini kolaylaştıran ve başa çıkma kaynakların geliştirmesini sağlayan çabalarını içerir (Schwarzer ve Knoll, 2003).

Farklı bakış açıları ortaya çıkmaya devam ederken bilişsel yaklaşımlar da zenginleşmeyi sürmüştür. Peacock ve Wong (1996), önerdikleri Etkili Başa Çıkmada Örtüşme Modeli'yle başa çıkma şemaları kavramını ortaya atarak bilişsel yaklaşımları genişletmişlerdir. Başa çıkma şemaları stresli bir durumla karşılaştığında kullanılacak özel başa çıkma stratejilerini belirlemektedir. Stratejilerinin seçimi, stresli durumun özelliklerine, başa çıkma kaynaklarına ve bu stratejilerin farklı durumlardaki etkinliğine ilişkin birikmiş bilgilere dayanmaktadır (Peacock ve Wong, 1996).

Bilinçli farkındalık temelli terapi programlarının sağlıkla ilişkili olumlu sonuçlarına dair bulguların artmasıyla bilinçli farkındalık, başa çıkma çalışmalarında da incelenen önemli bir faktör olmuştur. Garland ve diğerleri (2009) olumlu yeniden değerlendirme sürecinde bilinçli farkındalığın rolüne dair açıklayıcı bir model önermişlerdir. Bilinçli Farkında Başa Çıkma Modeli stres, üst biliş ve başa çıkma ilişkilerini açıklamakta ve Etkileşimsel Model'e dayalı kuramsal çerçeveyi temel almaktadır. Bu modele göre belirli bir olay kişinin başa çıkma kaynaklarını ve becerilerini aşan bir tehdit, zarar veya kayıp olarak değerlendirildiğinde, birey bu stres değerlendirmesinin içeriğinden ayrışıp onunla arasına mesafe koyarak (merkezsiz bir ilişki) bilinçli farkında bir moda geçebilir. Bu mod, dikkatin genişletilmesini ve bilişsel esnekliği sağlamaktadır. Böylece deneyimlere yeni anlamlar atfetmek kolaylaşabilmektedir. Bu sayede bilinçli farkındalık, stresli yaşantıların olumlu yönde yeniden değerlendirmelerini olanaklı kılmakta bununla birlikte öz-şefkat, güven, sükûnet gibi stresi yatıştıran olumlu duyguları artırabilmektedir (Garland ve diğ., 2009; Garland ve diğ., 2011).

Özünde Budist felsefenin öğretileri ve uygulamalarına dayanan bilinçli farkındalık temelli terapi müdahalelerin psikoloji alanındaki kullanımının seküler bir düzeyde olduğu vurgulanmıştır (Karremans ve diğ., 2015). Bununla birlikte, din ve maneviyat da stres ve başa

çıkma oldukça önemlidir ancak teori ve araştırmalarda yeteri kadar üzerinde durulmadığını söylemek mümkündür. Dini/manevi başa çıkmayı ayrı bir başa çıkma yöntemi olarak kavramsallaştıran Pargament ve diğerleri (1998), bu yöntemlerinin bireylerin stresli zamanlarda anlam duygusu, duygusal rahatlık, kişisel kontrol, başkalarıyla yakınlık, fiziksel sağlık veya maneviyat gibi önemli amaçlar bulmalarına yardımcı olmayı sağlayan temel işlevleri olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca çok boyutlu bir yapısı olduğunu belirten araştırmacılar, bireye sağladığı yarar bakımından olumsuz ve olumsuz olarak kategorilere ayırdıkları on altı farklı dini başa çıkma yöntemi tanımlamışlardır (Pargament ve diğ., 1998). Yöntemler incelendiğinde, temelde üç farklı yaklaşımla hareket edildiği görülebilir (Folkman ve Moskowitz, 2004): (i) insanların başa çıkmada yaratıcı tarafından verilen kaynaklara güvendiği *kendini yönetme yaklaşımı*, (ii) insanların problem çözme sorumluluğunu pasif bir şekilde yaratıcıya bıraktığı *erteleme yaklaşımı* ve (iii) insanların problem çözme sürecinde ortak olarak yaratıcı ile çalıştıkları *işbirlikçi yaklaşım*.

Yukarıda ele alınan kısa ve öz tarihsel gözden geçirmede başa çıkma araştırmalarındaki değişen bakış açıları ve gelişmelerin bütüncül şekilde görülmesi amaçlanmıştır. Ele alınanlar incelendiğinde de görülmektedir ki; başa çıkma hem pek çok farklı teorilerle ilişki kurularak hem de önerilen yeni modeller kapsamında açıklanmıştır. Ayrıca bu modeller ampirik araştırma bulgularına dayanması bakımından da dikkate değerdir. Bununla birlikte başa çıkma literatürü incelendiğinde, özgül bir teoriden ziyade başa çıkmayı incelemeye dair bakış açılarının ya da yaklaşımların olduğunu söylemek daha mümkün görülmektedir. Diğer bir deyişle, başa çıkmayı sistemli bir şekilde incelemek ve başa çıkma davranışlarını sınıflamak için araştırmaların belirli bakış açılarından yola çıktıkları söylenebilir. Başa çıkma alanı için değinilen eleştiriler de dikkate alınarak var olan karmaşaları en alt düzeye indirgemek için sistemli bir anlatıma gidilmiştir. Bu amaçla sırasıyla başa çıkma alanına hâkim olan temel yaklaşımlar ele alınmış ve bu yaklaşımlar odağında kullanılan kavramlara değinilerek ve yaklaşım odaklı geliştirilen başa çıkma sınıflamaları tanıtılmıştır.

Başa Çıkma Yaklaşımları ve Sınıflamaları

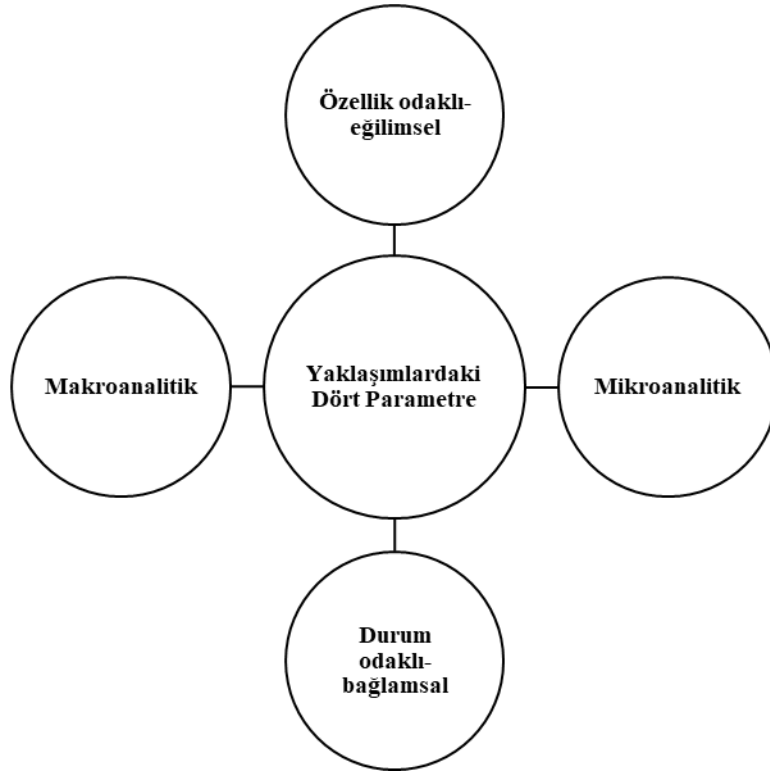
Başa çıkmaya dair yaklaşımlar Şekil 1’de görüldüğü gibi bütüncül olarak iki ana boyutta şekillenmektedir, bunlar (Krohne, 2002): (a) eğilimsel-özellik (dispositional-trait) yönelimli başa çıkma yaklaşımı ve bağlamsal-durum (contextual-situational) odaklı başa çıkma yaklaşımı (b) mikroanalitik ve makroanalitik yaklaşımlardır. Bu yaratıcı sınıflama, başa çıkma literatüründeki karışıklığa ışık tutar niteliktedir. *Eğilimsel-özellik odaklı yaklaşımlar* başa çıkmanın kişilik özellikleri ve içsel-psikolojik kaynaklar tarafından şekillendiğine ağırlık verirken (Compas, 1987; Lee-Baggley ve diğ., 2005; McCrae ve Costa, 1986) *bağlamsal-durum odaklı yaklaşımlar*, başa çıkmanın birey ve çevre arasında etkileşimsel bir süreç olduğunu, temelde bireyin durumu yorumlaması ve çevrenin talepleri karşısında kendi kaynaklarını değerlendirmesinin başa çıkma davranışlarını belirlediğini varsaymaktadır (Folkman ve Lazarus, 1985; Folkman, 2010; Lazarus, 1993). Diğer ayırmda *mikroanalitik yaklaşımlar* çok sayıda spesifik başa çıkma stiline ya da stratejisine odaklanırken, *makroanalitik analiz* daha yüksek bir soyutlama seviyesinde faaliyet göstermekte, böylece daha temel yapılar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Krohne, 2001).

Başa çıkmayı değerlendirmek için geliştirilen ölçme araçları da eğilimsel ve durumsal başa çıkma yaklaşımları temeline dayanmaktadır. Eğilimsel başa çıkma, bireylerin stresli durumların farklı tipleri karşısında kullandıkları temel davranışsal tercihleri tanımlama ve karşılaştırma üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımı temel alan öz bildirim ölçekleri, tipik olarak bireylerin stresli durumlara karşı gösterdikleri genel tepkilerinin neler olduğunu sormaktadır. Diğer yandan durumsal başa çıkma, belirli bir tip duruma karşı başa çıkma davranışının nasıl bir değişim yarattığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımı temel alan öz bildirim ölçekleri de bireylerin belirli bir tipteki stresli duruma, o durum bağlamında nasıl tepki verdiğini belirlemeye çalışmaktadır (Endler ve diğ., 1998). Ölçeklerde belirlenen başa çıkma sınıflamasında ise makroanalitik bakış açısı ile geliştirilen ölçekler temel olarak yüksek

dereceli-ikili ayrımlara giderken mikronalitik bakış açısını yansıtan ölçekler çoklu sınıflamaların değerlendirmede daha etkili olduğunu öne sürmüştür.

Şekil 1.

Başa Çıkma Yaklaşımlarının Sınıflandırılmasında İki Ana Boyut



Makronalitik, Özellik Odaklı Başa Çıkma Yaklaşımları

Baş çıkma bazı araştırmacılar tarafından çevrede gerçekleşen değişimlere cevap vermenin karakteristik yolları olarak betimlenmiştir (Beutler ve diğ., 2003). Bu bakış açısına dayanan Eğilimsel-özellik odaklı yaklaşımlar, başa çıkmayı belli bir yönde tepki verme yatkınlığı olarak kavramsallaştırarak “baş çıkma stilleri” terimi ile ifade edilmektedir. Bu bağlamda başa çıkma stilleri, farklı kişilik eğilimlerinin çevresel taleplere nasıl tepki verdiğini değerlendirmeyi içermektedir (Heth ve Somer, 2002). Eğilimsel yaklaşımı benimseyen makroanalitik perspektifli araştırmacılar yüksek dereceli, ikili ayrımlar tanımlamışlardır; örneğin en yaygın ayrımlardan

biri, yaklaşma ve kaçınma ayrımıdır (Roth ve Cohen, 1986). Bir diğer ayrım, birincil kontrol başa çıkma yani aktif eylemlerle stres vericileri ya da ortaya çıkardıkları duyguları değiştirme ve ikincil kontrol başa çıkma yani değiştirilemeyen stres vericileri bilişsel yeniden çerçeveleme, kabul etme gibi stiller yoluyla uyum sağlama yoluna gitme arasındaki ayrımdır (Rothbaum ve diğ., 1982).

Mikronalitik, Özellik Odaklı Başa Çıkma Yaklaşımları

Eğilimsel-özellik odaklı yaklaşımların mikronalitik teorileri, başa çıkmayı incelemede ikili ayrımların çok keskin ve genel olduğunun altını çizmiştir. Örneğin Carver ve diğerleri (1989), yaygın kabul gören problem-duygu odaklı ayrımı daha incelikli bir değerlendirmeye farklı stillere ayırmıştır. Problem odaklı başa çıkmanın tek bir süreç olmadığını ve planlama, doğrudan eyleme geçme, yardım arama, inceleme ve hatta bazen harekete geçmeden önce kendini durdurma gibi potansiyel olarak birkaç farklı aktiviteyi içerebileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde bazı duygu odaklı başa çıkma yanıtlarının da inkâr etmeyi içerirken diğerlerinin olayların olumlu bir şekilde yeniden yorumlanmasını veya sosyal destek arayışını içerebileceğinin altı çizmişlerdir (Carver ve diğ., 1989). Endler ve Parker (1994) ise ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin oldukça zayıf olmasına dikkat çekerek geliştirdikleri ölçme aracı kapsamında başa çıkma stilleri için görev odaklı, duygu odaklı ve sosyal destek arama ile dikkati dağıtmayı içine alan kaçınma odaklı başa çıkma stilleri olmak üzere üç düzeyli bir ayrım ortaya atmışlardır.

Özbay (1993) ABD’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin kültürleşme stresiyle başa çıkma stillerini incelemek için var olan ölçeklerin eksikliğinden yola çıkarak Carver ve diğerlerinin COPE ölçeği temelinde yeni bir ölçüm aracı ve sınıflama sunmuştur. Faktör analizleriyle isimlendirilen sınıflamaya göre: *aktif planlama stili* problem odaklı eylemleri, *dış yardım arama stili* hem duygusal hem de araçsal desteği, *dine yönelme stili* ilahi bir güçten destek almak adına yapılan ritüelleri, *kaçınma soyutlama stilleri* ise hem duygusal-eylemsel

hem de alkol-madde kullanımı gibi biyo-kimyasal kaçınmayı ve son *olarak kabul-bilişsel yeniden yapılanma* ise problemin kabul edilip yeni bir bilişsel çerçeveye oturtulma çabalarını yansıtmaktadır.

Yapılan bir başka sınıflamada ise Roger ve diğerleri (1993), ağırlıklı olarak yapılan problem odaklı, duygu odaklı ve kaçınma ayırma ek olarak mesafeli ya da tarafsız (detachment) olarak ifade edilebilecek bir başa çıkma stili de eklemiştir. Araştırmacılar geliştirdikleri ölçekte rasyonel ve mesafeli stillerini uyumlu başa çıkma stilleri altında değerlendirirken kaçınma ve duygusal başa çıkma stillerini uyumsuz başa çıkma stilleri olarak ele almışlardır.

Makronalitik, Durumsal Başa Çıkma Yaklaşımları

Eğilimsel yaklaşımların kullandıkları stil kavramına karşın durumsal yaklaşıma sahip araştırmacılar strateji terimi kullanmaktadır. Strateji terimi, belirli bir türde davranış gösterme eğiliminden ziyade farklı stresli durumlar için değişen koşullar ve durumlar bazında farklı pek çok davranışsal yanıt olabileceğine işaret etmektedir (Lazarus, 1993). Başa çıkma alanında çalışmalarıyla büyük bir yere sahip olan Lazarus ve Folkman'ın (1984) önerdikleri duygu odaklı ve problem odaklı başa çıkma stratejileri ayrımı bir makroanalitik durumsal yaklaşımı temsil etmektedir. Başa çıkma iki aşamadan oluşan bir değerlendirme süreci olarak işlemektedir: İlk olarak bireyler birincil değerlendirme ile durumlarının iyi oluşunu ve refahını ne kadar tehdit ettiğini değerlendirir, ardından ikincil değerlendirmede ise tehdit yaratan durumun üstesinden gelmek için neler yapabileceğini ya da kendini zarardan nasıl koruyabileceğini değerlendirir (Folkman ve diğ., 1986; Lazarus ve Folkman, 1984). Bu bağlamda yapılan ayrımla başa çıkma iki büyük ve yaygın olarak tanınan fonksiyona sahip stratejiler olarak ele alınmaktadır: Problem odaklı başa çıkma stratejileri, genellikle durumu değiştirme için doğrudan aktif-eylemsel girişimleri ifade ederken duygu odaklı başa stratejileri çıkmanın temel amacı duyguları düzenleyebilmek ve duygusal sıkıntıyı azaltmaktır (Folkman ve Lazarus, 1988). Daha önemli bir nokta, problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkmanın iki bağımsız başa çıkma türü olarak ele

alınmaması gerektiği vurgusudur. Birbirinin tam tersi olarak problem odaklı başa çıkmadaki farklılıklar duygu odaklı başa çıkma olarak ele alınmıştır (Carver ve diğ., 1989); ancak bu ciddi bir epistemolojik hatadır. Çünkü bu iki strateji, çoğu durumda işlevleri bakımından birbirini besleyen ve tamamlayan niteliklere sahiplerdir (Lazarus, 2006).

Mikronalitik, Durumsal Başa Çıkma Yaklaşımları

Durumsal yaklaşımların mikroanalitik teorilerine, duygu odaklı-problem odaklı ayrım güncel çalışmalarla bir üçüncü stratejinin eklenmesi örnek olarak verilebilir. Duygusal-işsel bir süreç olan yaşam anlamı ya da anlam yaratma kavramı başa çıkmada da dikkat çeken bir kavram olmuştur (Park ve Folkman, 1997). Folkman ve Moskowitz (2006), problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma stratejilerini içeren sınıflamaya ek olarak zor bir durumun pozitif anlamını bulma ya da yaratma girişimleri olarak tanımlanabilecek Anlam Odaklı Başa Çıkma'ya işaret etmişlerdir.

Bilişsel değerlendirme ve başa çıkma ilişkisindeki mekanizmaları başa çıkma şemaları olarak tanımlayan Peacock ve Wong (1996), mevcut literatürü ile çalışmaları inceleyerek bütüncül ve etkili bir sentezle farklı stratejileri aktif eden sekiz başa çıkma şeması belirlemişlerdir, bunlar: durumsal şema, sosyal destek şeması, önleyici şema, pasif-duygusal şema, aktif-duygusal şema, kendini yeniden yapılandırma şeması, varoluşsal şema ve manevi şemadır (Peacock ve Wong, 1996).

Araştırmacılar kuramsal ayrımları kullanarak başa çıkmayı sınıflandırırken cesaretlendirici kalıplar bulmuş olsalar da diğerleri bu genel stratejilerin psikolojik uyumun yordayıcısı olduğuna dair kesin ayrımlar sağlamadığını ileri sürmüşlerdir (Ayers ve diğ., 1996). Geliştirilen çok sayıdaki ölçek ve bu ölçeklerdeki sınıflamalar ile yapılan faktör analizleri, başa çıkmanın genel-ikili ayrımlarından çok hiyerarşik yapı gösterdiğine dair fikirler de yaratmıştır. Başa çıkmanın örgütsel bir yapı olduğunun altını çizen bazı araştırmacılar bireylerin stresli deneyimlerle başa çıkmak için kullandıkları sayısız eylemin birçok boyutta etkileşim

gösterdiğine dikkat çekmiştir (Skinner ve diğ., 2003). Başa çıkmanın örgütsel yapısı iki düzeyden oluşmaktadır: belirli bir başa çıkma davranışı örneği (en alt düzey) ve başa çıkmanın psikolojik, sosyal ve fizyolojik sonuçlara müdahale eden temel uyum süreçleri (en üst düzey) (Skinner ve diğ., 2003). Bu bakımdan hiyerarşik bakış, alt düzeyde farklı pek çok spesifik başa çıkma stratejilerini daha üst kategoriler bazında birleştirerek belirli bir tarzda başa çıkma eğilimini hesaba katıyor görülmektedir. Bununla birlikte şimdiye kadar yapılan araştırma ve ölçekleri sentezleme yoluna gittikleri de göze çarpmaktadır (Bkz. Skinner, 2007).

Sonuç olarak, her ne kadar yaklaşımlar bazındaki değerlendirmeler, stres ve sıkıntı verici yaşantılara yönelik başa çıkma tepkilerinde parametrenin bir yöne daha fazla ağırlık veriyor gibi görünse de hem bireyin hem de çevrenin önemine dikkat çektikleri görülmektedir (Bargiel-Matusiewicz ve Omar, 2015; Carver ve diğ., 1989).

Stres ve Başa Çıkmada Kültürün Önemi

Değindiği gibi kavramsallaştırmalar ve yaklaşımlar bireysel ve çevresel özelliklerin önemine işaret etmektedir. Ancak çevre genellikle bireyin yaşadığı yakın alanı ifade etmesi bakımından dar bir kullanımla ele alınmış ve çoğunlukla da çevresel stres kaynakları olarak incelenmiştir. Örneğin araştırmacılar, yakın zamanda meydana gelen önemli yaşam olaylarının veya günlük sorunların listesine yer vermek gibi, çevresel stresi somut olarak yakalayabilecek ölçekler geliştirmeye çalışmışlardır. Buna karşın algılanan çevresel streslere verilen anlamlar, kültürel bağlamlarda şekillenmektedir (Chun ve diğ., 2006). Nitekim başa çıkmayı kapsamlı ve bütüncül bir şekilde inceleyebilmek, bireyi hem bireysel-psikolojik hem de sosyo-kültürel bağlamda anlamaktan geçmektedir.

Kültür, bir topluma veya gruba özgü olan kuşaktan kuşağa öğrenilmiş, paylaşılmış, değiştirilmiş ve aktarılmış ortak anlam sistemleridir (Triandis, 1995). Ortak değerler, normlar, semboller, gelenekler ve dünya görüşü gibi ele alınabilecek bu anlam sistemleri, bireylerin düşünce, duygu ve davranışları şekillendiren ve yön veren etkilere sahiptir (Erkan, 2020).

Elbette bu yön verici etkilerin başa çıkma çabalarını şekillendirmede de oldukça önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki sözü edilen ortak anlam sistemleri olan kültürel değerler, inançlar ve normlar bir duruma ilişkin stres değerlendirmesini ve bu durumla başa çıkmada hangi stratejilerin kullanılması gerektiğine ilişkin algıları etkilemektedir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Dolayısıyla makalenin giriş bölümünde sorulan “İnsanlar zorlu durumlara başa çıkarken hangi seçenekleri kullanırlar?”, “Başa çıkmayı etkileyen faktörler ve başa çıkmaya yardım eden potansiyel kaynaklar nelerdir?” gibi sorulara yanıt verirken kültürel özelliklerin etkisini de düşünmek önemli olacaktır. En genel çerçevede, başa çıkma sürecinde kültürün önemi üç yönde düşünülebilir: (i) Başa çıkma yolları bireyin sahip olduğu kültürün özellikleri temelinde değerlendirilmelidir. (ii) Aynı toplumda yer alan farklı kültürel grupların farklı başa çıkma stilleri/stratejileri olabilir. (iii) Başa çıkma kültürden kültüre de değişebilir.

Belirtilen ilk yön olan başa çıkma yollarının bireyin kültürü dikkate alınarak değerlendirilmesi, özellikle psikolojik danışma sürecinde son derece kritik bir öneme sahiptir. Günümüzde kültürün psikolojik danışma sürecinin tüm aşamalarında işleyen merkezi bir çerçeve olduğu daha fazla anlaşılmıştır. İlişki kurma ve bilgi toplamadan kavramsallaştırma ve müdahale planına kadar tüm aşamalarda danışanın kültürel özelliklerine duyarlı olmak ve süreci danışanın kültürüne göre uyarlayabilmek etkili bir sürecin en önemli göstergesidir (Kağnıcı, 2019). Danışandan toplanan bilgiler yorumlanırken dikkate alınması gereken önemli bir nokta, kişisel ve kültürel bilgileri ayırt edebilmektir. Bunun için psikolojik danışmanın şu sorulara cevap araması işlevsel olacaktır (Kağnıcı, 2019, s. 60): “Stresin kaynağı danışan kaynaklı mıdır yoksa çevre kaynaklı mıdır?” “Danışanın sorunla başa çıkma yöntemi nedir?”, “Danışanın kültüründe bu tür yaşantılarla etkili ve etkisiz başa çıkma yöntemleri nelerdir?”, “Benzer değerlere, inançlara ve geleneklere sahip başka bir kişi bu durum ile karşı karşıya kalsa ne kadar stres yaşardı?”

Dikkate alınabilecek ikinci yön aynı toplum içinde bulunan farklı kültürlere mensup bireylerin de farklı başa çıkma yöntemleri olabileceğidir. Özellikle baskın kültürün dışında kalan, dezavantajlı kültürel gruplarında farklı özellikleri de dikkate alınmalıdır. Nitekim bunlarla sınırlı olmamak üzere; ırk-etnik-ulusal köken, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, engellilik ve sosyo-ekonomik sınıf gibi yönlerden dezavantajlı kültürel gruplar, başta ayrımcılık ve baskı olmak üzere birçok çevresel strese maruz kalmakta ve bu stresörlerle nasıl başa çıktıkları iyi oluşlarının önemli bir belirleyicisi olmaktadır (Contrada ve diğ., 2000; Meyer, 2003; Villegas-Gold ve Yoo, 2014). Araştırmalar ayrımcılığa uğrayan azınlık grupların sıklıkla alkol ve madde kullanımını bir başa çıkma aracı olarak kullandıklarını göstermiştir (Gerrard ve diğ., 2012; Otiniano Verissimo ve diğ., 2014). Azınlık kültürel gruplar, çeşitli baskılara maruz kaldıkları gibi başa çıkma yöntemlerini etkileyebilecek çeşitli kaynaklardan da mahrum kalabilirler. Öyle ki literatüre hâkim olan Etkileşimsel Model'e göre doğrudan başa çıkma ile ilgili olan ikincil değerlendirme, hem sonucun kontrol edilebilmesi için fırsatların olup olmaması hem de kişinin başa çıkma için psikolojik, fiziksel, maddi ve manevi kaynaklarının olup olmaması tarafından belirlenmektedir (Folkman, 2010). Bununla birlikte bireyin kültürü var olan kaynaklarının nasıl kullanılacağını da etkileyebilmektedir; belirli kültürel normlar bazı başa çıkma kaynaklarını teşvik edebilirken bazılarını yasaklanabilir (Lazarus ve Folkman, 1984). Özellikle kadınlara ve erkeklere yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri, bireyleri belli başa çıkma stillerine yönlendirebilir. Cinsiyet Rolü Teorisine göre sosyalleşme süreçleri kadınlara bağımlılığı, daha az girişken olmayı, daha fazla duygusal ifadeyi ve ihtiyaçlarından fedakârlık etmeyi teşvik etmektedir. Diğer yandan erkeklere özerklik, kendine güven ve girişkenlik gibi özellikler atfedilmektedir (Matud, 2004). Nitekim yapılan pek çok çalışma kadın ve erkeklerin stresörlere ilişkin algılarının ve başa çıkma yöntemlerinin farklılaştığına ilişkin bulgular sunmuştur (Matud, 2004; Ptacek ve diğ., 1992; Tamres ve diğ., 2002).

Göç eden gruplar da stresle başa çıkmanın önem arz ettiği bir diğer azınlık kültürel gruplardır. Farklı bir ülkeye göç eden uluslararası öğrenciler, göçmenler ve mültecilerin

yaşadıkları kültürel şok ve kültürleşme süreçlerinin başa çıkma stratejileriyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Berry, 1994; Lombard, 2014). Örneğin uluslararası öğrencilerin kültürleşme sürecindeki kültürel stres faktörleriyle başa çıkmalarında inkâr, madde kullanımı, kendini suçlama ve kaçınma-ilişkiyi kesme gibi uyumsuz duygusal stratejileri daha fazla kullandıkları ayrıca yerli öğrencilere kıyasla daha az sosyal desteğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Khawaja ve Dempsey, 2007, 2008). Bununla birlikte zorunu olarak göç etmek durumunda kalan gruplar için kültürel uyum daha karmaşık faktörler içermektedir, bu nedenle diğer gruplara kıyasla daha ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir (Kağnıcı, 2017). Türkiye özelinde düşünüldüğünde, uzun bir süredir zorunlu göç deneyimi yaşamış Suriyeli mülteciler için kültürel uyuma yönelik stresörlere ek olarak (sosyal dışlanma, dil sorunu, barınma, beslenme, eğitim vb.) çoğunlukla göç öncesine ve sonrasına dair travmatik yaşantılar da eklenmektedir (Alpak ve diğ., 2015; Kağnıcı, 2017). Bunlar göz önüne alındığında, çoğunlukla olumsuz olarak değerlendirilen duygu odaklı başa çıkma stratejilerinin, zorunlu göç gibi kontrol edilmeyen durumlarda başa çıkmada daha işlevsel olabileceği de düşünülebilir. Örneğin Kanada'da yaşayan Güneydoğu Asyalı mülteciler üzerinde yapılan bir araştırmada, sadece duygu odaklı stratejilerin ayrımcılığın depresyon üzerindeki etkilerini azalttığı bulunmuştur (Noh ve diğ., 1999). Carver ve diğerleri (1993), bireylerin durum üzerinde bir kontrolleri bulunmuyorsa sıkıntıya ve olumsuz duygulara dayanmada duygusal başa çıkmanın oldukça etkili olabileceğine değinmişlerdir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken kullanılan başa çıkma stilinin, durumun olumsuz etkilerine karşı bireye yardımcı olup olmadığı veya zarar verip vermediğidir. Literatürdeki genel eğilimin ve geliştirilen ölçme araçlarının problem odaklı başa çıkmanın uyumlu ve duygu odaklı başa çıkmanın uyumsuz olduğu ön kabulüyle ilerlemesi, temelde bu yapıların genişliğinden dolayı sorunlu bir yaklaşımdır. Duygu odaklı başa çıkmanın altında duygulardan kaçınma, kendini suçlama ve inkâr etmeden kabul etme, olumlu yeniden değerlendirme ve sosyal destek aramaya kadar çeşitli başa çıkma yöntemleri toplanmıştır. Duygusal düzenleme hedefine sahip olmalarına rağmen esasen bu stratejilerin bazıları strese

karşı yaklaşımı kolaylaştırırken diğerleri kaçınmayı içermektedir (Baker ve Berenbaum, 2007; Stanton ve diğ., 2000; Tamres ve diğ., 2002). Bununla birlikte bireysel özellikler, travmatik yaşantılar, sosyal destek, kültürleşme, ayrımcılık ve dil gibi daha pek çok değişken göç eden bireylerin hayatlarında farklı şekilde etki edeceği için hangi başa çıkma yolu daha işlevseldir diye bir belirleme yapmak da oldukça güçtür (Acartürk, 2016). Yapılan çalışmalar daha işlevsel görünen başa çıkma yöntemlerinin göçmen grupların etnik kökenlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaştığını göstermiştir (Halcón ve diğ., 2004; Noh ve Avison, 1996). Bu noktada Acartürk'ün (2016) de belirttiği gibi göç deneyiminde bireylerin esnek başa çıkma yöntemlerine sahip olmaları önemlidir.

Özetle aynı toplumda yer alan çeşitli kültürel grupların (farklı yaş, ulusal köken ya da dini ve manevi yönelimlere sahip olma gibi) farklı özellikleri olabileceğine ilişkin bir farkındalığa sahip olmak çok kıymetlidir. Ancak belirtmesi gerekir ki bu farklılıklara dair yapılan keskin ayrımlar, pek çok noktada kültüre duyarlı bir şekilde yaklaşmayı garantileyemeyebilir. Belirli bir kültürel grubun üyesi olduğu için bir kişiye, tüm bu özellikleri taşıyor varsayımı ile yaklaşmak da hatalı olabilmektedir. Günümüzde kültür devinim halinde, birbirinden etkilenen, değişen ve gelişen bir yapıdadır. Toplulukçu değerlere sahip kültürlerde bireyci kültürel değerleri içselleştirmiş bireylerin de olabileceği hesaba katılmalıdır. Ayrıca üzerinde düşünülmesi değerli bir diğer nokta ise çok kültürlü boyutları içeren farklı kimliklerin kesişimlerinin, bireyleri biricik kıldığıdır (Erkan, 2020).

Kültürün başa çıkma üzerinde dikkate alınması gereken üçüncü yön, başa çıkmanın kültürden kültüre farklılaşan da bir psikolojik süreç olduğudur. Basit bir terminoloji olsa da kültür ve başa çıkmaya dair yapılan kültürlerarası karşılaştırmalar, genellikle bireycilik ve toplulukçuluk/kolektivizm perspektifinden açıklanmaktadır. Bazı araştırmalar, bireysel değerlerin baskın olduğu kültürlerde probleme yönelik ve yaklaşımla başa çıkma stillerinin; toplulukçu değerlerin daha baskın olduğu kültürlerde ise duygu odaklı başa çıkma stillerini

daha fazla tercih edildiğini göstermiştir (Jerusalem ve Schwarzer, 1989; Lee ve Mason, 2014; Olah, 1995). Bireyci ve toplulukçu değerlere ek olarak yapılan teorik açıklamalar ve ampirik araştırmaların, başa çıkma üzerinde kültürlerarası farkı açıklayabilecek bazı değişkenleri öne plana çıkıdığı görülmektedir. Bunlardan bazıları içsel ve dışsal kontrol odağı, güç mesafesi, ayrışma-bireyleşme, duygularla ilişkilerdir (De Vaus ve diğ., 2018; Matsumoto, 2008; Tuna, 2003; Tweed ve diğ., 2004). Tüm bu değişkenleri ayrıntılarıyla ele almanın makalenin kapsamını aşacağı için daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak isteyen okuyucular ilgili referanslara ulaşabilir.

Değilmesi gereken son nokta, kültürün durağan bir yapıdan çok, devinim halinde birbirinden etkilenen ve gelişen bir yapıda olduğu ve bu nedenle de kültüre ilişkin bilgilerimizi sürekli güncellememiz gerektiğidir. Öyle ki Kağıtçıbaşı (1996), Türk kültürünün saf bir toplulukçu değer yöneliminden özerk-ilişkisel bir benlik yapısının egemen olduğu bir toplulukçu kültüre doğru evrildiğini belirtmiştir. Nitekim özellikle çağımızda en uzak kültürlerle dahi erişimimiz çok kolay olmaktadır. Dolayısıyla Chun ve diğerlerinin (2006) de ifade ettikleri gibi, öngörülebilir insan davranışlarını belirlemek isteyen araştırmacılar olarak açıklamalarımız yalnızca mevcut gerçekliği yansıtmaktadır ve bu da demektir ki, insanlar ve dünya hakkındaki varsayımlarımızı sürekli olarak incelememiz ve test etmemiz elzemdir.

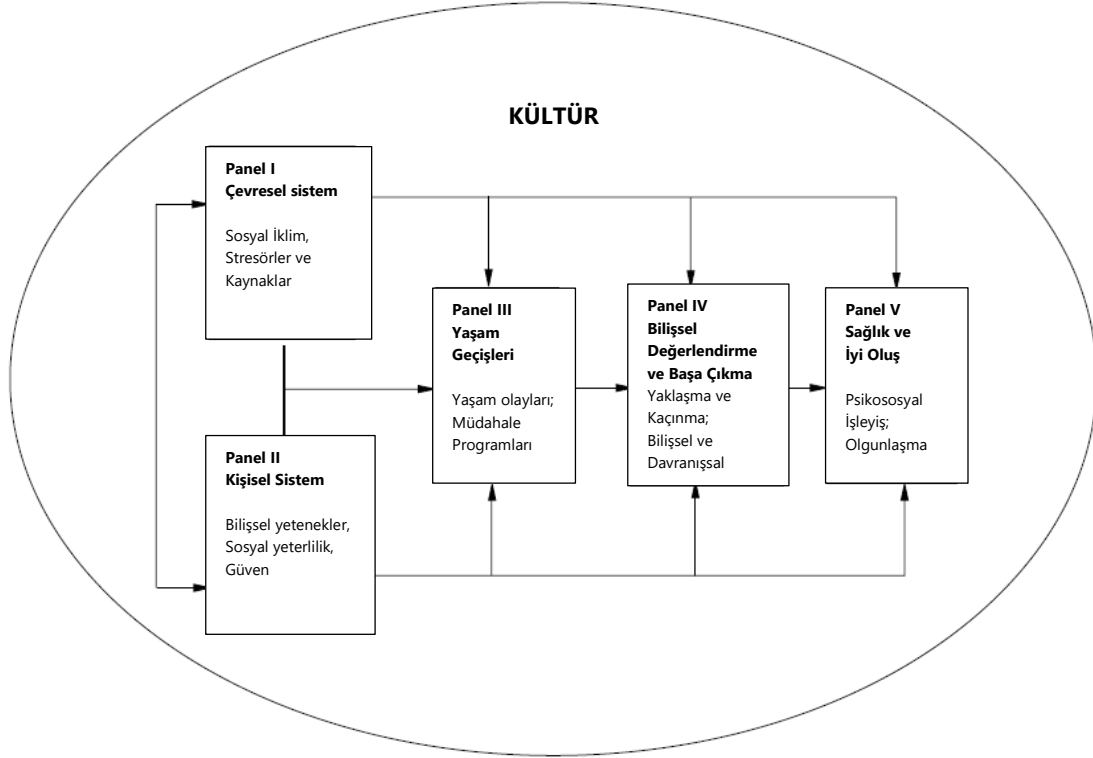
Son olarak bu bölümün amacı doğrultusunda, kültürün başa çıkma süreci üzerindeki etkisini ele alan az sayıda modellerden biri olan Moos'un (1984; 2002) kavramsal modelinden de kısaca bahsedilmiştir.

Moos'un Başa Çıkma ve Bağlama İlişkin Kavramsal Modeli

Baş çıkma sürecinde birey, bağlam ve kültür etkilerini bir arada değerlendiren Moos (1984;2002) *kişisel özellikler, çevresel bağlam, yaşamdaki stresör ve kaynaklar ile başa çıkma ve sağlığı* içine alan beş sistem arasındaki etkileşime dair bir kavramsal çerçeve sunmuştur (Bkz. Şekil 2).

Şekil 2.

Bağlam, Başa Çıkma ve Uyum Arasındaki Karşılıklı Etkileşime Dair Bir Model (Chun ve Diğ., 2006; Moos, 2002)



Sözü edilen bu beş sisteme daha ayrıntılı bakıldığında: çevresel sistem (Panel I), sosyal iklimi ve devam eden stres faktörlerini ve kaynakları içeren belirli yaşam alanlarındaki nispeten istikrarlı koşullardan oluşan alanları ifade etmektedir. Kişisel sistem (Panel II), biyo-genetik özellikler, bilişsel ve entelektüel yetenekler, özgüven, sosyal yeterlilik, iyimserlik, dışa dönüklük ve kişisel istekler gibi bireysel kaynakları içerir. Bu iki sistemin etkileşimli düşünmek önemlidir ve bu etkileşim öğrenme, kişisel gelişim ve gerileme potansiyeli sağlayan bağlamlar ortaya çıkarmaktadır. Yaşam geçişleri (Panel III) ise yeni yaşam olayları veya müdahale ve tedavi programlarına katılım gibi geçici çevresel koşullar olarak düşünülebilir. Model, devam eden çevresel ve kişisel faktörlerin yaşam geçişlerinde ortaya çıkan durumların habercisi olduğunu ve bu üç sisteminin, bilişsel değerlendirme ve başa çıkma becerilerini (Panel IV) ve karşılığında da bireylerin sağlığını ve iyi oluşunu (Panel V) şekillendirdiğini öne sürmektedir (Chun ve diğ.,

2006; Moos, 2002). Şekil 2’de görüleceği gibi döngüsellik ve iki yönlü oklar bağlamsal bir etkileşime işaret etmekte ve çevrenin bireyi etkilediği gibi bireyin de çevreyi etkilediğini yansıtmaktadır. Ayrıca tüm bu bağlamın ardında da kültürel bir arka plan yatmaktadır.

Modelde başa çıkma becerileri, yaklaşma ve kaçınma olmak üzere iki ana odakta ve bilişsel veya davranışsal olmak üzere de iki farklı yönetime göre sınıflandırılmıştır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1.

Başta Çıkma Becelerine Dair Boyutlar (Moos, 2002)

Başta çıkma türü	Yaklaşım odaklı	Kaçınma odaklı
Bilişsel yöntem	Mantıksal analiz Olumlu yeniden değerlendirme	Bilişsel kaçınma Kabul etme ya da boyun eğme
Davranışsal yöntem	Rehberlik ve destek arama Problem çözme	Alternatif ödüller arama Duyguları serbest bırakma

Sonuç ve Öneriler

İyi oluşu tehdit edici diğer bir ifadeyle stres verici durumlarla başta çıkma, insanların hayatta kalmaya dair ilk çabaları kadar eski olmakla birlikte başta çıkmayı gerektiren yaşantılar günlük hayat sorunlarından travma, hastalık, göç gibi daha zorlayıcı yaşantılara kadar uzanan geniş bir alana yayılmaktadır. Ayrıca küreselleşen dünyaya ayak uydurma ve kendini sürekli yenileme ihtiyacı da yaşamın süreğen bir stresi haline gelmiştir.

Başta çıkma, ilk çalışmaları 1932 yılında Cannon’un savaş-kaç tepkisini ortaya atmasına dek uzanan ve güncel çalışmalarla ilerlemeye devam eden oldukça köklü bir çalışma alanıdır. Değişim ve zorluklarla başta çıkmanın, psikolojik ve fizyolojik sağlığı sürdürebilmenin en temel koşullarından biri olması nedeniyle görünen o ki, konu alanı önemini ve çalışma ilgisini hiçbir zaman kaybetmeyecektir. Başta çıkma, özellikle psikolojik danışma alanı için de oldukça önemli bir kavramdır. Nitekim bireyler yaşamlarındaki sorunlarla başta çıkmada yetersiz

hissettiklerinde psikolojik danışma yardımına ihtiyaç duymaktadır. Psikolojik danışmanların süreçteki temel amaçlarından biri de danışanın getirdiği sorunla nasıl başa çıktığını anlamaya çalışmaktır. Bu anlamda danışanlarının başa çıkma stillerini iyi analiz edebilmeleri ve onlara yardımcı olacak, uyumlu başa çıkma seçeneklerini kullanmaları yönünde güçlenmelerine destek olmaları son derece önemlidir. Bu doğrultuda da başa çıkma yaklaşımlarına dair bakış açılarına sahip olmaları ve çeşitli sınıflamalardan yararlanmaları oldukça işlevsel olabilir. Bununla birlikte konu alanının yaklaşım, sınıflama ve değerlendirme araçları bakımından fazlalığı karmaşa yaratabildiği için eleştirilmektedir. Bir diğer eleştiri ise kültür ve bağlama, başa çıkma literatüründe gereken önemin verilememesidir. Dolayısıyla bu makalede sistemli bir anlatım yoluyla başa çıkmanın farklı işevuruk tanımları, başa çıkmayı açıklayan yaklaşımlar, modeller ve sınıflamalar bütüncül şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca kültürün başa çıkma süreçleri üzerindeki önemine dikkat çekerek bireylerin kültürel özellikleri, azınlık kültürler ve kültürlerarası düzeyde başa çıkmanın farklılaşabileceğine değinilmiştir.

Tüm ele alınanlardan hareketle, başa çıkma çalışmalarına dair değinilen eleştiriler de göz önüne alındığında araştırmacılara birtakım öneriler sunmak mümkündür. Başa çıkmayı incelemek isteyen araştırmacıların, kuramsal bir alt yapı üzerinden ya da özgül bir modeli temel alarak ilişkili operasyonel kavramdan, sınıflama sisteminden ve bu sınıflama sistemini yansıtan ölçme araçlarından yararlanmaları daha işlevsel olacaktır. Bu sayede araştırmalar daha temelli ve birikimli olarak ilerleyebilecek ve bulgular karşılaştırılıp değerlendirilebilecektir. Örneğin, insanların bireysel özelliklerine göre karşılaştıkları stresli durumlara getirdikleri istikrarlı başa çıkma tarzları veya eğilimleri olduğunu düşünen özellik odaklı yaklaşımları temel alan bir araştırmacı, bu doğrultuda başa çıkma stilleri kavramı ile buna uygun bir ölçme aracını kullanabilir (örneğin bkz. COPE, Carver ve diğ., 1989; CISS, Endler ve Parker, 1994). Buna ek olarak ülkemiz literatüründe başa çıkmanın pek çok farklı kavramla ilişkisinin çalışıldığı görülmektedir ancak ulaşılabilen çalışmalar dikkate alındığında Folkman ve Lazarus'un Etkileşimsel Modeli (Alkan, 2004) dışında hiçbir modelin ülkemiz kültüründe test edilmediği de

görülmektedir. Örneğin stres, üst biliş ve başa çıkma ilişkilerini açıklayan Bilişli Farkında Başa Çıkma Modeli gibi gelişen yeni bakış açıları kültürümüzde incelenebilir. Bu çalışmalar kültüre özgü başa çıkma modellerinin de geliştirilmesinin önünü açabilir. Ayrıca ülkemiz örneğinde geliştirilen az sayıda ölçek bulunmaktadır (Türküm, 2002; Yıldız, 2014), ancak kültürün başa çıkma süreci üzerindeki etkisi göz önüne alındığında Türk örneklemi üzerinde geçerli ve güvenilir ölçekler geliştirmek ve uyarlama çalışmaları yapılacaksa da dil ve anlam olarak incelikli bir çalışma yürütmek önem arz etmektedir. Sonuç olarak ülkemiz için bu konuda yapılacak en değerli araştırmalar hem baskın hem de çeşitli azınlık kültürel grupların başa çıkma yöntemlerini inceleyen araştırmalar tasarlamak ve sonuçları itibarıyla yeni modeller ve ölçüm araçları ortaya koyan çalışmalar olacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma bir derleme çalışmasıdır bu nedenle etik kurul kararı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Acartürk, C. (2016). Göç ve ruh sağlığı ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 25, 137-150.

Ağargün, M. Y., Beşiroğlu, L., Kıran, Ü. K., Özer, Ö. A. ve Kara, H. (2005). COPE (Basa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği): Psikometrik özelliklere ilişkin bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 221-226.

- Alpak, G., Unal, A., Bulbul, F., Sagaltici, E., Bez, Y., Altindag, A., Dalkilic, A., & Savas, H. A. (2015). Post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Turkey: A cross-sectional study. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, *19*(1), 45-50.
- Alkan, N. (2004). *Cognitive appraisals, emotion, and coping: A structural equation analysis of the interactional model of stress and coping*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G. & Roosa, M. W. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, *64*, 923–958.
- Baker, J. P. & Berenbaum, H. (2007). Emotional approach and problem-focused coping: A comparison of potentially adaptive strategies. *Cognition And Emotion*, *21*(1), 95-118.
- Bargiel-Matusiewicz, K. & Omar, H. A. (2015). Factors facilitating constructive coping with stress. *Int J Child Adolesc Health*, *8*(1), 41-47.
- Berry, J. W. (1994). Acculturation and psychological adaptation: An overview. In A.-M. Bouvy, F. J. R. van de Vijver, P. Boski, & P. G. Schmitz (Eds.), *Journeys into cross-cultural psychology* (p. 129–141). Swets & Zeitlinger Publishers.
- Beutler, L. E., Moos, R. H. & Lane, G. (2003). Coping, treatment planning, and treatment outcome: Discussion. *Journal of Clinical Psychology*, *59*(10), 1151-1167.
- Cannon, W. (1932). *Wisdom of the body*. W.W. Norton & Company.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1982). Control Theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, *92*(1), 111-135.
- Carver, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(2), 267-283.
- Chun, C.-A., Moos, R. H., & Cronkite, R. C. (2006). Culture: A fundamental context for the stress and coping paradigm. In P. T. P. Wong & L. C. J. Wong (Eds.), *International and Cultural*

- Psychology Series. Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (p. 29–53). Spring Publications.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, *101*(3), 393-403.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *68*, 976-992.
- Cook, D. & Hayes, S. C. (2010). Acceptance-based coping and the psychological adjustment of Asian and Caucasian Americans. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, *6*(3), 186-197.
- Contrada, R. J., Ashmore, R. D., Gary, M. L., Coups, E., Egeth, J. D., Sewell, A., Ewell, K., Goyal, T. M., & Chasse, V. (2000). Ethnicity-related sources of stress and their effects on well-being. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(4), 136–139.
- De Vaus, J., Hornsey, M. J., Kuppens, P., & Bastian, B. (2018). Exploring the East-West divide in prevalence of affective disorder: A case for cultural differences in coping with negative emotion. *Personality and Social Psychology Review*, *22*(3), 285-304.
- Edwards, J. R. (1992). A cybernetic theory of stress, coping, and well-being in organizations. *Academy of Management Review*, *17*, 238-274.
- Edwards, J. R. (1998). Cybernetic theory of stress, coping, and well-being: Review and extension to work and family. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 122-152). Oxford University Press.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(5), 844-54.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, *6*(1), 50–60.

- Endler, N. S., Parker, J. D. & Summerfeldt, L. J. (1998). Coping with health problems: Developing a reliable and valid multidimensional measure. *Psychological Assessment*, 10(3), 195-205.
- Erkan, S. (2020). *Kültüre duyarlı psikolojik danışma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Folkman, S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology*, 19, 901–908.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *J Pers Soc Psychol.*, 50(5), 992-1003.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Garland, E. L., Gaylord, S. A. & Fredrickson, B. L. (2011). Positive reappraisal coping mediates the stress-reductive effect of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness*, 2, 59–67.
- Garland, E., Gaylord, S. & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore*, 5(1), 37-44.
- Gerrard, M., Stock, M. L., Roberts, M. E., Gibbons, F. X., O'Hara, R. E., Weng, C. Y., & Wills, T. A. (2012). Coping with racial discrimination: The role of substance use. *Psychology of addictive behaviors: journal of the Society of Psychologists in Addictive Behaviors*, 26(3), 550–560.
- Glanz, K. & Schwartz, M. D. (2008). Stress, coping, and health behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer ve K. Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, research, and practice* (pp. 211-236). Jossey-Bass.

- Guo, M., Gan, Y. & Tong, J. (2013). The role of meaning-focused coping in significant loss. *Anxiety Stress Coping, 26*(1), 87-102.
- Halcón, L. L., Robertson, C. L., Savik, K., Johnson, D. R., Spring, M. A., Butcher, J. N., Westermeyer, J. J., & Jaranson, J. M. (2004). Trauma and coping in Somali and Oromo refugee youth. *The Journal of adolescent health, 35*(1), 17–25.
- Heth, J., & Somer, E. (2002). Characterising stress tolerance: controllability awareness and its relationship to perceived stress and reported health. *Personality and Individual Differences, 33*, 883-895.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1989). Anxiety and self-concept as antecedents of stress and coping: A longitudinal study with German and Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences, 10*, 785-792.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist, 1*(3), 180–186.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *Elementary Education Online, 16*(4), 1768-1776.
- Kağnıcı, D. Y. (2019). *Kültür ve psikolojik danışma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Khawaja, N. G., & Dempsey, J. (2007). Psychological distress in international university students: An Australian study. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 17*, 13–27.
- Khawaja, N. G., & Dempsey, J. (2008). A comparison of international and domestic tertiary students in Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 18*, 30–46.
- Kirby, R., Shakespeare-Finch, J. & Palk, G. (2011). Adaptive and maladaptive coping strategies predict posttrauma outcomes. *Traumatology, 17*(4), 25-34.

- Krohne, H. W. (2001). Stress and coping theories. *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 15163-15170.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal Of Personality*, 74(1), 9-46.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lee, H., & Mason, D. (2014). Cultural and gender differences in coping strategies between Caucasian American and Korean American older people. *Journal of cross-cultural gerontology*, 29(4), 429–446.
- Lee-Baggley, D., Preece, M. & DeLongis, A. (2005). Coping with interpersonal stress: Role of big five traits. *Journal of Personality*, 73(5), 1142-1180.
- Lombard, C. A. (2014) Coping with anxiety and rebuilding identity: A psychosynthesis approach to culture shock. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(2), 174-199.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Nakagawa, S., & 37 members of the Multinational Study of Cultural Display Rules (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 94(6), 925–937.
- Matheny, K. B., Ayccock, D. W., Pugh, J. L., Curlette, W. L. & Silva Cannella, K. A. (1986). Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. *The Counseling Psychologist*, 14(4), 499-549.
- Matud, P. M. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415.
- McCrae, R. R. & Costa, P. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54(2), 385-404.

- Meyer I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, *129*(5), 674–697.
- Moos, R.H. (1984). Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. *Am J Commun Psychol* *12*, 5-36.
- Moos, R. H. (2002). The mystery of human context and coping: an unraveling of clues. *American Journal of Community Psychology*, *30*, 67-88.
- Murray, N. S. (2009). *Dispositional coping styles and adult literacy: Exploring stress and coping in adult vocational training environments* [Unpublished doctoral dissertation]. Massey University.
- Noh, S. & Avison, W. R., (1996). Asian immigrants and the stress process: A study of Koreans in Canada. *J Health Soc Behav*, *37*(2), 192-206.
- Olah, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence*, *18*, 491-512.
- Otiniano Verissimo, A. D., Gee, G. C., Ford, C. L., & Iguchi, M. Y. (2014). Racial discrimination, gender discrimination, and substance abuse among Latina/os nationwide. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, *20*(1), 43–51.
- Özbay, Y. (1993). *An investigation of the relationship between adaptational coping process and self-perceived negative feelings on international students* [Unpublished doctoral dissertation]. TTU, Lubbock.
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for The Scientific Study of Religion*, *37*, 710–724.
- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, *30*, 115-144.

- Parker, J. D. & Wood, L. M. (2008). Personality and the coping process. In G. J. Boyle, G. Matthews & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment* (pp. 506-519). Sage.
- Peacock, E. & Wong, P. (1996). Anticipatory stress: the relation of locus of control, optimism, and control appraisals to coping. *Journal of Research in Personality, 30*, 204–222.
- Ptacek, J.T., Smith, R.E. & Zanas, J. (1992), Gender, appraisal, and coping: A *Longitudinal Analysis*. *Journal of Personality, 60*, 747-770.
- Roger, D., Jarvis, G., & Najarian, B. (1993). Detachment and coping: The construction and validation of a new scale for measuring coping strategies. *Personality and Individual Differences, 15*(6), 619–626.
- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist, 41*(7), 813-819.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R. & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 5–37.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2003). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 393-409). American Psychological Association.
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal, 17*, 1383-1392.
- Skinner, E. (2007). Coping assessment. In S. Ayers, A. Baum, C. McManus, S. Newman, K. Wallston, J. Weinman & West, R. (Eds), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp. 245-250). Cambridge University Press.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*, 216-269.

- Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L. & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(6), 1150-1169.
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review, 6*(1), 2–30.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Westview Press.
- Tuna, M. E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as predictors of university adjustment of Turkish and U.S. students* [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe University.
- Türküm, A. S. (2002). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(18), 25-34.
- Tweed, R. G., White, K., & Lehman, D. R. (2004). Culture, stress, and coping: Internally-and externally-targeted control strategies of European Canadians, East Asian Canadians, and Japanese. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35*(6), 652-668.
- Villegas-Gold, R., & Yoo, H. (2014). Coping with discrimination among Mexican American college students. *Journal of Counseling Psychology, 61*(3), 404–413.
- Yıldız, N. (2014). *Development of culturally-sensitive coping with stress scale for Turkish children and adolescents* [Unpublished doctoral dissertation]. Bahçeşehir University.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL
szumbuk@aku.edu.tr

Teenagers' Attitudes Towards Mobile Technologies: A WhatsApp Example in English Classes

Sibel Ergün Elverici, Yildiz Technical University, 0000-0002-6921-5013

Abstract

The aim of this study is to investigate teenagers' attitudes towards the use of one of the mobile technologies, namely WhatsApp, in a language classroom. Mobile technologies include social media tools and they have a great influence on people's lives all over the world. More and more students are spending a great amount of time on social media sites like Facebook, Instagram, Youtube and WhatsApp. With social media tools' becoming an inevitable part of everyday life, researchers have started to investigate their use in education with many studies. With these studies in foreign language education new terms such as Mobile Assisted Language Learning (MALL) and Mobile English Language Learning (MELL) have entered in the literature. Considering the potential benefit of social media tools in English language education and the amount of time students spend on using them, this study was carried out to explore teenagers' opinions about social media, particularly WhatsApp, to support their English lessons. The sample of the study consisted of 50 high school students who were all familiar with mobile technology tools at a private school in Turkey. Descriptive study was selected as a research method and mixed-method research design was used. A 5 point Likert-type survey specifically developed for teenagers and semi-structured interviews were employed in the study. At the end of the study, although there were also some negative remarks, it was found that students have a positive attitude towards the use of WhatsApp, as a supporting tool in English language classroom.

Keywords: mobile technologies, social media, WhatsApp, English as a Foreign Language (EFL), technology integration



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 144-160
DOI:
10.17679/inuefd.783325

Article type:
Research article

Received : 20.08.2020

Accepted : 28.01.2021

Suggested Citation

Ergün Elverici, S. (2021). Teenagers' Attitudes to Mobile Technologies: A WhatsApp Example in English Classes, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 144-160. DOI: 10.17679/inuefd.783325

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As part of mobile technologies, smartphones are the most frequently used technological devices in everyday lives of people of all ages. Since their invention in 1990s, mobile phones have undergone a great change. In time, mobile phones gained more importance and their various uses have appeared. From devices with which people could only make a call and send short messages, mobile phones have turned into “smart” devices that enable people to have an easy access to all sorts of information which have ultimately started to replace desktop computers as well as notebooks and tablets (Yurdagül & Öz, 2018:1).

Some of the most important features of mobile technologies can be cited as being portable, enabling social interaction and allowing individuality as well as having easy access to information, enabling content creation and information sharing which paved way to finding alternative ways to create a teaching and learning environment.

In this context, mobile learning can be defined as the individuals’ being involved in the learning process anytime and anywhere through mobile devices (Şahan et al., 2016: 1231). As well as allowing users to connect and communicate on the go, social media appears in different forms like blogs, vlogs and instant messaging. It is used by people to gather in an online community to interact with one another, such as sharing ideas, opinions, messages, information, and sharing photos, videos leading to easy communication (Pitaloka et al., 2020: 371). Considering the need to have language use in authentic context, social media sites have attracted the learners’ as well as the researchers’ interest. Given the fact that social media sites have become an integral part of people’s lives all around the world and there are even individuals who are addicted to them , the question here remains to be “How can teachers make use of social media tools for a better teaching and learning process?”. Indeed, web assisted learning has played an important role for teachers of different levels ranging from

even primary schools to universities to support the learning environment and has been the subject of many studies (Hong et al., 2001: 223-224).

It is now known that social media exists and continues to affect people's lives in many respects. This may be attributed to the web-based services', therefore social media's, features like providing their users with an array of visual, textual and interactive information. In the context of mobile technologies and social media, mobile technologies' providing the users with the opportunity to blend formal and informal learning is said to be an advantage. This is because with mobile technologies students obtain the chance to enriched learning environments that have easy access which is different from formal settings. Furthermore, it is noticed that some social media tools such as WhatsApp is becoming more and more popular every day and has been the subject of many studies (Wijaya, 2018: 46). Starting from 2010, WhatsApp has removed the physical constraints while allowing for a variety of uses. This variety contains features including text messaging, document sharing, group chat, voice and video calls. There are many researches which considered the probable potential of this tool for educational use and conducted research implying its benefits (Aljaad, 2017: 364; Nitza & Roman, 2016: 259). In another study, students were exposed to WhatsApp supported learning environment in which they had higher scores than the students who continued their education in their traditional classroom environment (Shahbaz & Khan, 2017: 77). Specifically speaking for language education, WhatsApp has been found to be beneficial when used as part of language learning (Hassan Taj et al., 2017: 270; Ashiyan & Salehi, 2016: 123).

Moreover, having so many features and being considered as a supporting tool in education, research at the same time suggest that social media tools can also be distracting and may not serve the purpose especially when a new content is introduced (Darghan & Strommer, 2018: 111). It is suggested in the literature that, as part of mobile technologies, social media tools can negatively affect students' outcome especially in spelling and grammar and as for the number of resources available, especially for English, some learners may feel

stuck by having to make a decision (Godwin-Jones, 2019: 8). The reason for the negative impacts found in these studies may be attributed to students' reference to sentence fragments, emoticons, abbreviations and incorrect vocabulary use. In another study which explored EFL students' attitudes towards using technology in English lessons as well as to explore the impacts on academic success, it was found that students' opinions were negative (Çakır & Solak, 2014: 84-85), the researchers aimed to elicit. It is seen that although social media is thought to have benefits with having features like being free from time and place limitations, there are also debates about its use for educational purposes which makes studies investigating educational use of social media more significant (Sundgren, 2017: 3081-3082).

In the case of foreign language learning, it is true that social media use is encouraged with a positive outcome in many studies in the field and there is a great diversity in the tools used by the new generation (Yurdagül & Öz, 2018: 11-12; Şahin-Kızıl, 2017: 37). In a study that investigated the effectiveness of a mobile application, the results confirmed that students enjoyed having mobile devices in their studies especially when dealing with vocabulary while the application enhanced students' confidence in learning and provided a feasible path for individual and cooperative learning (Hao et al., 2019: 208-215). Similarly, in another study the use of vocabulary learning through mobile technologies was looked into in which the experimental group's scores were significantly higher in their vocabulary acquisition (Wang & Shih, 2015: 373).

Within the focus of this study, as it centers WhatsApp, text messages' serving as a facilitator to instant communication can lead to the investigation of their potential in language learning (Li & Cummins, 2019: 56). In this respect, considering the studies for and against social media use in education, this study finds it beneficial to further elaborate on its use in foreign language education, English in particular. Therefore, this study aims to explore the attitudes of teenagers, high school students, towards using a popular social media tool, namely WhatsApp, in English language education regarding their need to share and relationship with the teachers.

Purpose

English language teaching is usually carried out in formal classroom environments with little opportunity to reach students outside the classroom walls and without supporting informal use of the target language. It is suggested that learning environments of English as a foreign language can be enhanced with social media tools' possible assistance to support students. Therefore, it can be interesting and beneficial to discover the potential of social media tools in English language learning and teaching by exploring students' attitudes towards their use.

In line with the aims of this study, the following questions are asked:

- 1) What are the teenagers' attitudes towards using WhatsApp, in English classes?
- 2) What are the teenagers' opinions towards using WhatsApp, in education in general?

Method

The aim of this study is to explore the attitudes of the English high-school students towards WhatsApp and their opinions about using it in their English studies as well as other studies in their education. Descriptive survey design along with semi-structured interview was used. Survey model opens a path to describe situations that are present or in the past as they are and semi-structured interviews are known to enable researchers to get systematic and comparative data (Yıldırım & Şimşek, 2006: 40-43, 120-128) which this study tries to make use of.

Sampling and Participants

Descriptive studies are usually carried out with large groups. However, there are not many classes which use WhatsApp as a supplementary tool in their English classes. Therefore, in order to get a deeper understanding of the questions presented, purposive sampling method was used in this study. Purposive sampling is defined as choosing specific situations in

terms of achieving information that is rich in nature in line with the aim of the study (Büyüköztürk et al., 2012: 90). The study was carried out at a private school in Turkey. The participants were 50 B1 level high school students continuing their education at grade 10. They had 9 hours of compulsory English lessons every week. The sample consisted of 26 males and 24 females. Their English lessons aimed to provide students with proficiency in reading, writing, listening and speaking skills of language. All the participants knew about and were active users of social media tools, WhatsApp in particular. The students in the study were all members of a WhatsApp group in which their teacher was also a member to assist them in practising the target language, English and had been using it for three weeks before the researcher was allowed in the group. The students were not allowed to use their mobile phones during school except the time for extracurricular activities allocated to them and PE lessons. Various supplementary activities were posted on a daily basis according to the curriculum including the comprehension of each unit with class discussions, target vocabulary items, translations and videos regarding the topic covered in the class. The teacher of the class had 12 years of teaching experience in total and was working in the same institution for 9 years. She was a person who liked following the new trends in her profession and tried to keep herself up to date. The teacher of the class cooperated with the researcher and invited her to the group to follow the process. After observing the class discussions and participations in the group as well as confirming the class teacher for four weeks, the researcher distributed a survey and interviewed students to explore their attitudes toward the whole process.

Instruments

For the quantitative data, a five-point Likert-scale questionnaire developed specifically for teenagers was applied to examine students' attitudes toward social media (Otrar & Argın, 2015: 397-399). The internal consistency of the scale is $\alpha=.85$. The items included in the survey included categories as need to share and relationship with the teachers. The need to share

category is made up of 8 questions in total and the category named relationship with the teachers is composed of 3 questions. As for the internal consistency of the sub-categories of the scale for the need to share $\alpha=.80$ and relationship with teachers is $\alpha=.85$ which shows that there is high internal consistency. 50 students participated in the study. Students were asked to decide at which level they agreed with the following statements (1= totally disagree and 5= totally agree).

For the qualitative data, a semi-structured interview was carried out with five randomly selected students among the volunteers and the researcher asked their opinions about using a social media tool as part of their studies in English lessons and generally for their education. In order to make the items in the survey suitable to this study, the items in the survey were modified to include WhatsApp instead of referring to it generally as social media. The survey included sub-categories and in this study the items in it were used according to the questions that covered “the need to share” and “the relationship with the teachers”. Since the survey was specifically designed for teenagers and covered areas to reveal their attitude to social media, the interview questions kept limited and specific to WhatsApp use in general for educational purposes and for English studies. The interview questions were prepared by the researcher and another expert’s opinion was referred to. In the first question students’ ideas about WhatsApp use in education were asked and in the second question their ideas about its use in English language studies were tried to be explored. Before the actual interview a pilot interview was conducted. The interviews were conducted in Turkish, recorded and later transcribed. The questions asked in the interview are as follows:

1. What do you think of using WhatsApp to support your English studies?
2. What do you think of using WhatsApp in education in general?

Implementation

The students were informed about the study and they were asked to fill in the social media survey. Among the students who completed the survey, a semi-structured interview was carried out with five students who were chosen randomly three days after the survey was given.

Table 1 illustrates the mapping of questionnaire items.

Table 1.

Mapping Survey Items

Questionnaire Items	Question Numbers
Opinions regarding students' need to share in WhatsApp	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8
Opinions regarding students' relationship with their teachers	Q9, Q10, Q11

Table 2 illustrates the items in the survey. Questions from 1 to 8 were about the need to share and questions 9 to 11 were about the relationship with teachers.

Table 2.

Items in the survey

1	I like making posts that I see on WhatsApp as the topic of our conversation with my friends
2	I like making comments on the content on WhatsApp
3	I like sharing things like documents, video and music on WhatsApp
4	I like my posts being liked by my friends on WhatsApp
5	I think I can reach people who have the same interest and goals as me through WhatsApp
6	I enjoy spending time on WhatsApp
7	I like finding out about activities thanks to WhatsApp
8	My friends' comments on my posts make me happy
9	I like following my teachers on WhatsApp

10	I like my teachers' following what I write on WhatsApp.
11	My teachers' following me on WhatsApp makes me feel valuable

Findings

Analysis of the Quantitative Data

50 students (N=50) formed the subjects of this research. The mean ratings and the frequency distributions in percentages can be seen in the tables below. As can be seen in Table 3, the overall mean is 72% suggesting that students agreed to the items presented in favour of the application ranking from agree to strongly agree. 9% ranked their scores disagree to totally disagree and 9.5% ranked as undecided. Therefore, it can be claimed that 72% of the students thought that WhatsApp can be used to assist their English lessons.

Table 3.

Opinions for Need to Share

Question Numbers	Mean	Frequency (%)		
		disagree	undecided	agree
Q1	3.6	10.5	6.5	72
Q2	3.6	5	6.5	76.5
Q3	3.8	11.5	12.5	77.5
Q4	3.6	11	11	75
Q5	3.8	7	19	67
Q6	3.7	8	7.5	74.5
Q7	3.6	12	6.5	64
Q8	3.5	7	6.5	69.5
Overall Mean	3.6	9	9.5	72

Table 4 expresses the efficiency of WhatsApp in serving their relationships with the teachers. It is seen that 76.3% of the students agreed to find WhatsApp as a useful tool for developing their relationships with the teachers.

Table 4.

Opinions for Relationship with Teachers

Question Numbers	Mean	Frequency (%)		
		disagree	undecided	agree
Q9	3.6	14.5	6.5	84.5
Q10	3.8	5	7.5	77.5
Q11	3.5	9	12.5	67
Overall Mean	3.6	9.5	8.8	76.3

Analysis of the Qualitative Data

After applying the survey, the researcher interviewed five students to get an insight about their opinions regarding using WhatsApp, and their education in general. For the analysis of the semi-structured interview, content analysis was used. Content analysis is defined as a technique that involves summarization of the text according to the messages they convey (Altunışık et al., 2010: 322). Due to the nature of the semi-structured interview technique, there were also many reflections regarding the sub-questions appeared in the interviews which led to obtain themes more than the number of the participants. The interviews revealed that students had positive attitudes towards using WhatsApp as part of their English lessons. Although it was not in the scope of the interview, the interviews also revealed that they had positive opinions regarding their relationships with the teachers. The most frequently occurred themes that came out of the interviews can be seen in Table 5 below.

Table 5.*The themes from the interviews*

WhatsApp	f	%
Facilitating fun learning environment	11	30,5
Increasing motivation	9	25
Providing rapid access	8	22,2
Fostering collaboration	6	16,7
Off topic messages	2	5,6
Total	36	100

Facilitating fun learning environment. Students often mentioned that it was fun to join the activities in the group and it provided a relaxing atmosphere while studying. Students also mentioned it would be appropriate to use WhatsApp in other classes. In this respect student K2 reflected “Well, I don’t see why we don’t use WhatsApp. It is easy and fun. I always want to know what my friends or my teacher would share there and it’s a shame we can’t do this in class. Maybe because they don’t want us to have fun in classes while studying.. I mean it would be great if we can do this in other lessons as well like Turkish”.

Increasing motivation. Students reflected their views as participating in the group formed an enjoyable time while dealing with their studies and this increased their motivation to find out more about their studies. Student K4 “I am always curious about what my friends think about my posts and I am also curious about what they share. This keeps me motivated. We share really useful things there How can I say? It isn’t like in the class but we learn new things. I sometimes didn’t realize that our teacher assigned us something and it was actually part of the homework because I really liked it and wanted to share more things”.

Providing rapid access. Students reflected their views on the availability of information with no time and place limit which also led to easy communication. To illustrate, student E1

expressed his views as “It’s something we all use. I mean there isn’t anyone I know who doesn’t use WhatsApp. I am always on the phone and it would be good to see all my friends and the teacher there sharing stuff like what we do at school. Everyone will share things and the teacher is there doing things in English. It doesn’t even matter if I am not at home. I have my phone and I can ask anything I want. I am not sure about Maths and physics but we can definitely use it in English.”

Fostering collaboration. Students commented that when they participated in the activities carried out via WhatsApp, they also learned from each other. It encouraged collaboration. One of the students E3 reflected “It is already nice. We all like it and help each other maybe because we are also relaxed. We have our own WhatsApp group but it isn’t in English of course. I mean we ask about the homework and things there but here it’s like everyone helps each other. Sometimes they don’t even want to help but it just happens. I mean somebody writes one thing and I write another and we compare and in the end we help out each other and learn I think”.

Off topic messages. This is the only negative theme that came up in the interviews. Students mentioned about the disturbances of the irrelevant messages in the group. In this context student K4 expressed her views as “I mean it’s OK if they do it in our own WhatsApp group but our teacher had an idea when she set up the group. It’s been going on nice and I think we all know why we are in this group and it is different. I mean what’s the point of sharing something not about English in this group? But I still like it I must say”.

Discussion & Conclusion

Among some of the reasons for users choosing a social media tool are interaction, rapidity and simplicity and it has been argued for long that social media tools may have the potential to enrich learning environments regarding the spreading of information, providing interaction with the teacher as well as being rapid and simple (Oztürk, 2019: 68; Kartal, 2019:

352-361). By the same token, the main purpose of this study was to explore teenagers' attitudes towards WhatsApp and its use in education, specifically in English language education. At the end of the study, it can be suggested in a general framework that the attitudes of students towards WhatsApp were mostly positive. Students mentioned that they would enjoy using a social media tool to support their English studies in parallel with their curriculum. Therefore, the data obtained have led to the conclusion that WhatsApp can be a supporting tool for English language learners at high school. Both the quantitative and qualitative findings suggest that WhatsApp has the potential to be used as a social media tool that can assist English language studies. The results of this small scale study are aligned with many studies that suggest social media tools as supplementary tools in education as they can be considered as an easy and convenient way of practicing the target language (Aşıksoy, 2018: 247; Avcı & Adıgüzel, 2017: 54-55; Çetinkaya & Sütçü, 2018: 511). Specifically speaking, previous researches focusing on social media integration and mobile instant messaging in particular highlight that these tools' having features such as activating collaboration and participation in class, being time and place free platforms contribute to the achievement of educational purposes (Bouhnik & Deshen, 2014: 228-229).

Technology is now part of our lives and has taken up a great amount of place in especially young people's lives all over the world. It is difficult to address the extent these tools can go to. Mobile technologies have transformed the ways to access information. Therefore, it has become more important to consider technological tools as part of learning and teaching environments to improve language proficiency skills. As of January 2020, the number of active internet users is 4.54 billion and WhatsApp has 1.600 million active users (Statista, 2020). In this sense, language education research on this issue is still young when the effects, acceptance and use of mobile assisted language learning are considered and more research is needed to contribute to the field (Hoi, 2020: 146; Manca, 2020: 11). However, it should be noted that even the findings of this small scale study suggest that social media tools like

WhatsApp takes a great place in the lives of people of all ages and can be considered as a path to unprecedented opportunities for educational purposes.

On the whole, the idea in this study is not to promote social media and build expectations towards its creating magic in language classes. The idea here may be considering the positive attitudes of high school students towards social media. Social media tools like WhatsApp can be integrated into language learning environments. This is because they allow students' becoming active agents who have almost constant access to information. Bearing this in mind and considering students' growing interest in social media, it can be given a chance to have a place in language classes where teachers can assign tasks, share different materials and encourage collaboration outside the classroom walls supporting English language education and may be involving other subjects in education as a whole.

Limitations

This study is not without limits. First of all, this study should be considered in EFL in Turkish context at B1 English level. Moreover, it was conducted with relatively small number of high school students, 50 students, which should be taken with caution before making overgeneralizations. More research is needed to investigate the possible use and potential benefits of social media tools in different English language learning and teaching contexts as well as in other subjects.

Suggestions

1. As cited above, the participants of this study were teenagers studying at a private school. A similar study can be conducted with the same or different age groups at different schools.
2. This is a small-scale study with relatively small group size which makes it difficult to make generalizations. Larger group sizes may give different results.

3. There are many technological tools and applications. The same study with a different social media tool can be conducted instead of WhatsApp.

Conflict of Interest

I have no conflict of interest with anyone.

Financial Support

The author did not get any financial support for the research, writing or the publication of this article.

Ethics Committee Permit Information

Name of the board that carries out ethical evaluation= Yildiz Technical University

The date of the ethical assessment decision= 22.06.2020

Ethical assessment document number = 73613421-604.01.02- E.2006220180

References

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6.Baskı). *Sakarya Yayıncılık*.
- Aljaad, N.H.M. (2017). WhatsApp for Educational Purposes for Female Students at College of Education – King Saud University. *Education*, 137(3), 344-366.
- Ashiyani, Z., & Salehi, H. (2016). Impact of WhatsApp on Learning and Retention of Collocation Knowledge among Iranian EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 112-127. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.5p.112>
- Aşıksoy, G. (2018). ELT Students' Attitudes and Awareness Towards the Use of Web 2.0 Technologies for Language Learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240-251.
- Avcı, H., & Adiguzel, T. (2017). A case study on mobile-blended collaborative learning in an English as a foreign language (EFL) context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3261>
- Bouhnik, D., Deshen, M., & Gan, R. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13(1), 217-231.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 11. baskı). *Pegem Akademi*.
- Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4(1), 97-101. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2012.04.009>

- Cakir, R., & Solak, E. (2014). Exploring the Factors Influencing E-Learning of Turkish EFL Learners through TAM. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(3), 79-87.
- Çetinkaya, L., & Sütçü, S. S. (2018). The effects of Facebook and WhatsApp on success in English vocabulary instruction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 504-514. <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12255>
- Darghan, D., & Strommer, A. (2018). Cell phone usage and academic performance: An experiment. *Computers & Education*, 117, 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.006>
- Godwin-Jones, R. (2019). In a World of SMART Technology, Why Learn Another Language?. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(2), 4-13. <https://dx.doi.org/10.2307/26819613>
- Hassan Taj, I., Ali, F., Sipra, M.A., & Ahmad, W. (2017). Effect of Technology Enhanced Language Learning on Vocabulary Acquisition of EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(3), 262-272. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.3p.262>
- Hao, Y., Lee, K., Cheng, S., Sim, S. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior* 95, 208-216. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.013>
- Hoi, V. N. (2020). Understanding higher education learners' acceptance and use of mobile devices for language learning: A Rasch-based path modeling approach. *Computers & Education*, 146, 103761. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103761>
- Hong, K. S., Lai, K. W., & Holton, D. (2001). Web based learning environments: Observations from a web based course in a Malaysian context. *Australasian Journal of Educational Technology*, 17(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.1793>
- Ince, M., & Akdemir, Ö. (2013). The investigations of using web 2.0 technologies on English writing skills of students with different learning styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 93-106.
- Kartal, G. (2019). What's up with WhatsApp? A Critical Analysis of Mobile Instant Messaging Research in Language Learning. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 352-365. <https://doi.org/10.33200/ijcer.599138>
- Li, J., & Cummins, J. (2019). Effect of using texting on vocabulary instruction for English learners. *Language Learning & Technology*, 23(2), 43–64. <https://doi.org/10.125/44682>
- Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*, 44, 100707. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100707>
- Nitza, D., & Roman, Y. (2016). WhatsApp Messaging: Achievements and Success in Academia. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 255-261. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n4p255>
- Otrar, M., & Arın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Ozturk, L. (2019). Functions and role of social media networks in learning a foreign language: A case study. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 6, 6, 66-69. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2019.06.010>

- Pitaloka, N. L., Anggraini, H. W., & Sari, A. Social Media for Learning English: The Views of Pre-service EFL Teachers. In *4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference (SULE-IC 2020)* (pp. 370-377). Atlantis Press. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.201230.133>
- Shahbaz, M., & Khan, R.M.I. (2017). Use of Mobile Immersion in Foreign Language Teaching to Enhance Target Language Vocabulary Learning. *MIER Journal of Educational Studies, Trends, & Practices*, 7(1), 66-82.
- Statista (2020). <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>.
- Sundgren, M. (2017). Blurring time and place in higher education with bring your own device applications: a literature review. *Education and Information Technologies*, 22, 3081–3119. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639017-9576-3>
- Şahan, Ö., Çoban, M., & Razi, S. (2016). Students learn English idioms through WhatsApp: Extensive use of smartphones. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1230-1251. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.72045>
- Şahin Kızıl, A. (2017). Exploring EFL Learners' use of WEB 2.0 tools: Preliminary Findings. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute/Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27). <http://dx.doi.org/10.5505/pausbed.2017.71602>
- Wang, Y. H., & Shih, S. K. H. (2015). Mobile-assisted language learning: Effects on EFL vocabulary learning. *International Journal of Mobile Communications*, 13(4), 358-375. <https://doi.org/10.1504/IJMC.2015.070060>
- Wijaya, A. (2018). Students' responses toward the Use of Whatsapp in Learning. *Teaching and Learning English in Multicultural Contexts (TLEMC)*, 2(1).
- Yıldırım A. & Şimşek H.(2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık*.
- Yurdagül, C., & Öz, S. (2018). Attitude towards Mobile Learning in English Language Education. *Education Sciences*, 8(3), 142. <https://doi.org/10.3390/educsci8030142>

Correspondence

Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ
elverici@yildiz.edu.tr

A Theoretical Perspective on Teaching Time-Related Skills in Social Studies

Burcu Sel, National Ministry of Education, 0000-0002-7663-0434
M. Akif Sözer, Gazi University, 0000-0002-1291-4067

Abstract

Creating a qualified understanding of time and time-related skills for children creates an important "context" for basic core disciplines such as economics, culture, history, geography covered by the social studies lesson, and contributes to the establishment of historical thinking skills and causality relationships. In this research, to present a theoretical perspective to teaching time-related skills in social studies lesson; development of time perception, the concept of time in social studies teaching, instructional elements of time skills (knowledge of chronology/skill, ability to perceive change and continuity) and alternative practices that can be used in teaching time-related skills have been introduced. In this context, when studies on the development of time perception in children are evaluated, it has been observed that studies emphasizing the importance of cognitive development such as age and cognitive maturity have been expanded in the following periods by covering sociocultural characteristics such as culture, language, and social environment. In addition, it has been observed that time-related skills contribute to the evaluation of the similarities and differences between the periods, to examine the continuity or synchrony between periods, to discover historical milestones, to predict the speed and direction of the change in history. Time and time-related skills; can also be used functionally in terms of various ideological concepts such as citizenship, identity and belonging, as it will provide cultural or political positioning in different historical periods. In this context, the teaching of time-related skills should no longer be seen as a simple "sorting" or "dating" process that has become almost traditional; pictures, photos, buildings, historical places, artifacts, stories, timelines, time capsules, simulations, project works, etc., which are meaningful and close to the child's environment. alternative methods should be used.

Keywords: chronology, change and continuity, social studies, time

Suggested Citation

Sel, B., & Sözer, M.A. (2021). A theoretical perspective on teaching time-related skills in social studies, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 161-196. DOI: 10.17679/inuefd.794637
Bu makale Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mart, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 161-196
DOI:
10.17679/inuefd.794637

Article type:
Derleme

Received : 14.09.2020
Accepted : 28.01.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Time can be described as a complex concept with abstract qualities that have subjective, objective and cultural dimensions. Creating a qualified understanding of time and time-related skills for children creates an important “context” for basic core disciplines such as economics, culture, history, geography covered by the social studies lesson, and contributes to the establishment of historical thinking skills and causality relationships. While asking questions about time and change is central to historical inquiry, curriculums do not allow this. (Cooper, 2012, p. 3). Nevertheless, most of the students' time and chronology-related skills are inadequate, trying to learn historical issues (Demircioğlu, 2005); they do not have enough information about historical time terms and they are inadequate in terms of perception of change and continuity (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2019), students have some difficulties in perceiving continuity according to change (Kabapınar & İncegöl, 2016; Marancı, 2017; Safran & Şimşek, 2006; Tay, 2007), there are some deficiencies in the curriculum in this context (De Groot-Reuvekamp et al., 2014; Martin, 2013).

Purpose

In this research, to present a theoretical perspective to teaching time-related skills in social studies lesson; development of time perception, the concept of time in social studies teaching, instructional elements of time skills (knowledge of chronology/skill, ability to perceive change and continuity) and alternative practices that can be used in teaching time-related skills have been introduced.

Method

In this study, traditional review method was used. According to Jesson, Matheson, and Lacey (2011), traditional reviews are generally based on personal material choices, allowing them to be flexible and explore ideas.

Findings

In the first part of the research, the development of time perception in children is included. When the researches on children's perception of time are evaluated, it is possible to see that emphasis is placed on “cognitive” approaches and then on “sociocultural” approaches.

In the second part of the study, the instructional sub-elements of the concept of time (chronology knowledge, chronology skill, and the ability to perceive change and continuity) were evaluated in social studies teaching. Understanding chronology involves perceiving succession, change, continuity, causes and consequences of change, or the speed of change and continuity; this is the focus and main factor of historical understanding and questioning (Cooper, 2012; Hoodless, 2002). Also; it is aimed for children not only to be able to sort past events chronologically but also to make appropriate explanations and to understand other relationships related to events other than temporal ones (Stow & Haydn, 2000, p. 86). Especially when international literature is observed, social structures, experience, power relations, culture, environment, etc. items come to the fore in teaching chronological knowledge and skills (Cooper, 2001; Haith et al., 1994; Levstik & Barton, 1996; Nelson, 1987).

In the third part, activities that can be used in teaching time-related skills are presented. In this context, when the literature is examined, stories, historical places, visual media, artifacts or historical objects, audio-visual materials, simulations-games, timelines, projects, time capsules, etc. are used in the teaching of time-related skills.

Discussion & Conclusion

In studies conducted from 1920 to 1970, it was influenced by Piaget, who claims that the understanding and skills of children, in general, cannot be achieved until the age of 14-15 (Hoodless, 1998, p.103-104). On the other hand, the information that Piaget put forward regarding the understanding of time was not useful for applying the history; mostly through scientific experiments, he investigated the development of the concept of time depending on the concepts of space, motion and speed (Cooper, 2001, p. 24). According to Barton (2002), many previous studies on children's understanding of time showed little guidance for educators, and some researches on children's perception of time from late 19th to mid-20th century were carried out; however, they did not lead to a permanent research tradition and findings regarding permanent values. In general, it can be stated that the perspective put forward within the scope of age, development and maturity in the "cognitive" context regarding the development of children's perceptions of time has gained momentum by integrating with the sociocultural framework (social environment, language, culture, etc.) in the future. Accordingly, there are many studies on the effect and importance of contextual elements based on the sociocultural perspective in the development of perception of time (Cooper, 2001, 2012; Dilek, 2001; Haith et al., 1994; Hodkinson, 2004; Levstik & Barton, 1996; Nelson, 1987; Şimşek, 2006).

Change and continuity provide basic ways to regulate the complexity of the past (Seixas, 2006, p. 6). Since the concepts of continuity-change and cause-effect are very closely related, the tasks that are offered to students should generally be combined in these two elements (Seixas & Peck, 2004, p. 6). With the ability to perceive change and continuity, students can see that there is no randomness between historical events and that every change or continuity brings with it a cause and effect, and in this context, multiple causal relationships are resulting from change and continuity.

As a result; the "context" of time; not only in teaching history subjects; it is also important for disciplines such as geography, culture and economy covered by the social studies

course. In terms of social studies teaching, chronology knowledge, chronology skill, ability to perceive change and continuity should not be tried to fit into a certain age range with only time-related techniques, or a strict perspective. sociocultural dimensions should be considered.

Also time and time-related skills; can also be used functionally in terms of various ideological concepts such as citizenship, identity and belonging, as it will provide cultural or political positioning in different historical periods. In this process, the misconceptions and confusion related to the time likely to occur should be closely monitored, and the concepts should be presented to the child with an increasingly complex structure as the grade level increases.

Sosyal Bilgiler Dersinde Zamana İlişkin Becerilerin Öğretimine Dair Kuramsal Bir Bakış

Burcu Sel, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-7663-0434
M. Akif Sözer, Gazi Üniversitesi, 0000-0002-1291-4067

Öz

Çocuklarda zaman ve zamana ilişkin becerilere dair nitelikli bir anlayış oluşturmak sosyal bilgiler dersinin kapsadığı ekonomi, kültür, tarih, coğrafya gibi temel çekirdek disiplinler için önemli bir “bağlam” yaratmakta, tarihsel düşünme becerilerinin ve nedensellik ilişkilerinin kurulmasına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada geleneksel derleme yönteminden yararlanılarak sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretimine kuramsal bir perspektif sunabilmek adına; çocuklarda zaman algısının gelişimine, sosyal bilgiler öğretiminde zaman kavramına, zamana ilişkin becerilerin öğretimsel öğelerine (kronoloji bilgisi/ becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi) ve zamana ilişkin becerilerin öğretiminde kullanılacak alternatif uygulamalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda çocuklarda zaman algısının gelişimine yönelik çalışmalar değerlendirildiğinde yaş ve zihinsel olgunluk gibi bilişsel gelişimin önemine vurgu yapan çalışmaların ilerleyen dönemlerde kültür, dil, sosyal çevre gibi sosyokültürel özellikleri de kapsayarak genişletildiği görülmüştür. Ayrıca kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi ve değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin; çocukların dönemler arası benzerlik ve farklılıkları değerlendirilmelerine, dönemler arası sürekliliği ya da eş zamanlılığı incelemelerine, tarihsel dönüm noktalarını keşfetmelerine, tarihte yaşanan değişimin hızını ve yönünü kestirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Zaman ve zamana ilişkin beceriler; farklı tarihsel dönemlerde kültürel ya da politik konumlanmayı da sağlayacağından aynı zamanda yurttaşlık, kimlik ve aidiyet gibi çeşitli ideolojik kavramlar açısından da işlevsel olarak işe koşulabilir. Bu kapsamda zamana ilişkin becerilerin öğretimi artık neredeyse gelenekselleşen basit bir “sıralama” ya da “tarihlendirme” işlemi olarak görülmemeli; çocuklar için anlamlı ve çocukların yakın çevresine ilişkin resimler, fotoğraflar, binalar, tarihsel mekânlar, eşyalar, hikâyeler, zaman şeritleri, zaman kapsülleri, simülasyonlar, proje çalışmaları, vb. alternatif yöntemler göz önünde bulundurularak inşa edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: kronoloji, değişim ve süreklilik, sosyal bilgiler, zaman

Önerilen Atıf

Sel, B., & Sözer, M.A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretimine dair kuramsal bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 161-196. DOI: 10.17679/inuefd.794637
Bu makale Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mart, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 161-196
DOI:
10.17679/inuefd.794637

Makale türü:
Derleme

Gönderim Tarihi :
14.09.2020
Kabul Tarihi :
28.01.2021

Giriş

Zaman kavramı kadim dönemlerden bu yana incelenmiş ve tartışılmış; tarihi, kültürel, sosyal ve teknolojik pek çok boyutu içinde barındıran ilişkisel ve bütüncül bir kavram olarak nitelendirilebilir. Zaman, günümüz toplumunda hayati bir planlama unsuru olarak ekonomi, politika, kültür, iletişim vb. alanların planlanmış yapılarını belirler (Burny, Valcke ve Desoete, 2009, s.481). Zaman soyut ve idrak edilmesi zor bir kavram olarak bir yandan kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir “olgu” olarak görülür ki böyle bir durum çok fazla dikkat gerektirmez; öte yandan zamanı ve zamanın akışını kavrama şekli olan zamana ilişkin subjektif tecrübe, zamana ilişkin görüşler için de önemli bir gerekliliktir: Dolayısıyla zaman, subjektif ve objektif nitelikler içermektedir (Wilschut, 2012, s. 34). Johada’ya (1963) göre zaman ve tarihi kavramlar sosyal ve entelektüel atmosferle ilişkilidir ve söz konusu bu kavramlar subjektiftir. Ayrıca zamanın kültürel bir kavram olduğunu ortaya koyan bakış açıları da söz konusudur (Cooper, 2012; Dilek, 2001; Haith vd., 1994; Nelson, 1987; Withrow, 1988). Söz gelimi Nelson’a (1987) göre zaman farklı kültürler tarafından farklı bölümlendirilmiş, yapay bir biçimde oluşturulmuş, kültürel bir araçtır. Cooper (2012) zamanın maddi formlarında nasıl simgelandiğini kavramının kültürler arasında değişkenlik gösterdiğini, zamanın ilerleyişini önceki medeniyetlerin mevsimlere ya da gök cisimlerine göre, bazı medeniyetlerin ise çizgisel ya da döngüsel olarak kaydettiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte Batı Avrupa’da zamanın; saatler, aylar, takvimler, yıllar, milattan önce, milattan sonra gibi terimler işe koşularak, İslami anlayışta ise Hz. Muhammed’in yaşamındaki spesifik bir hadiseden hareketle hesaplandığını; milattan sonraki dönemde ise daha çok din harici bir terminolojik anlayışın olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla zaman öznel, nesnel ve kültürel boyutlar barındıran soyut nitelikler taşıyan karmaşık bir kavram olarak nitelendirilebilir.

Zaman, tam olarak açık ve net bir şekilde farkına varılmayan yaşanmış deneyimlere gömülüdür; çocuklarda en az yetişkinler kadar bu sürecin içerisinde yaşamlarını sürdürmektedir (Lippitz, 1983, s. 175). Zaman, çocuklar tarafından tam olarak algılanmadan;

değişime, gelişmeye, ilerlemeye, durağanlığa ilişkin gerçek bir kavrayış inşa edilemez (Lomas, 1993, s. 20). Çocukların tarihsel kökenlerini, zamansal akışın tasavvurunu ve geçmişte gerçekleşen hadiselerin dünyalarını nasıl biçimlendirdiğini kavraması, bu kavrayışları oluştururken eskiden hayatın nasıl olduğunu, giderek nasıl değiştiğini/geliştiğini anlamaları gereklidir; böylelikle tarihsel hadiseleri yeniden inşa etmek ve değerlendirmek; geçmişi, şimdiki ve geleceği incelemek için gereken perspektifi kazanırlar (Prickette, 2001, s. 88). Bu süreçte gösterilen eğitsel çabalarla birlikte farklı öğretim programlarında, ders kitaplarında ya da öğretimsel uygulamalarda çocukların zamana ilişkin farkındalıklarının artırılması önemli hale gelmektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretimi kapsamında zaman ve zamana dair beceriler (tarihsel düşünme becerileri, mekân algılama becerisi, nedensellik, vb.), farklı eğitsel içeriklerin öğretilmesine önemli bir “bağlam” sunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretimi göz önünde bulundurulduğunda toplumların zamanla uğradıkları değişimlerin, geçmişe dair çeşitli değerlerin, hâkim kabullerin, politik sistemlerin veya finansal şartların zamansal bağlama uyumlu bir şekilde kavranması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda anakronizmden uzak zamansal bağlam dikkate alınarak söz konusu dönemlerin, bireylerin, kurumların, olayların ya da görüşlerin değerlendirilmesinin aktif vatandaş yetiştirme sürecinde de önemli olduğu ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler dersinin sosyal bilimler çerçevesinde içerdiği; coğrafya, kültür, ekonomi, tarih, yurttaşlık gibi “insan” a dair kapsamlı ve zengin muhteva, kuşkusuz zamana ilişkin kavram ve becerilerinin öğretimini de kaçınılmaz kılmaktadır. Bu anlayış genel olarak kabul gören ve zamanın daha çok ilişkilendirildiği tarih konularının öğretilmesiyle sınırlandırılmamalı; insanın ilişkili olduğu teknoloji, tarım, ekonomi, kültür, güncel olaylar, turizm, politika, vb. faktörleri de kapsayarak daha geniş bir bakış açısı yaratabilmelidir. Bu durum zamana ilişkin beceriler kapsamında sosyal bilgiler dersini sadece tarihsel sıralama ya da öncelik-sonralık ilişkisi kurarak salt kavram ya da olgu yığını haline gelmekten kurtarabilir. Zamana ve değişime ilişkin sorular sormak tarihsel sorgulamanın merkezi olarak görülürken, öğretim programlarının buna imkân

tanımadığı görülmüştür (Cooper, 2012, s. 3). Eğitim araştırmaları, küçük çocukların geçmişte doğrudan deneyimlerinin ötesinde olayların ve kişiliklerin tutarlı kronolojik temsillerini oluşturmada yaygın bir zorluk çektiğini ortaya koymuştur (Masterman ve Rogers, 2002, s. 221). Bununla birlikte öğrencilerden çoğunun zaman ve kronolojiye dair becerilerden yoksun bir biçimde tarihsel konuları öğrenmeye çabaladıkları (Demircioğlu, 2005); tarihsel zaman terimlerine ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı (elikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019), öğrencilerin kronolojik düşünme açısından alt boyutlarda beceri düzeylerinin düşük olduğu (Akbaba, 2020); değişime göre sürekliliği algılamada öğrencilerin belirli zorluklar yaşadıkları (Kabapınar ve İncegöl, 2016; Marancı, 2017; Safran ve şimşek, 2006; Tay, 2007), bu kapsamda öğretim programlarında bazı yetersizliklerin var olduğu (elikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017; De Groot-Reuvekamp vd., 2014; Martin, 2013; Sel ve Sözer, 2020); öğretmen adaylarının kronolojik düşünme becerilerinde yetersizliklerin var olduğu (Özmen ve Hançer, 2020) görölmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kapsamında yeterli ve dengeli bir dağılım olmadığı (Aydemir ve Adamaz, 2017; Aydemir, 2017) tespit edilmiştir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi kapsamında zamana ilişkin becerilerin nitelikli bir şekilde öğretimi sürecinde; “zaman” kavramının kuramsal temelleri, zamana ilişkin becerilerin sosyal bilgiler öğretimi açısından kapladđı hacim ve işlevsellik, öğretim sürecinde kullanılabilecek olası alternatif etkinlikler önemli hale gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinin içerdiği pek çok konunun zamansal becerilerle olan yakın ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda; söz konusu konulara ilişkin sağlam bir zemin inşa edebilmek açısından zamansal becerilerin geleişim süreçlerinin, zamansal becerilerin işlevselliğinin, öğretimsel ögelerin ve kullanılabilecek etkinliklerin sunulması gerek uygulama süreçlerindeki öğretmenlere gerekse politika üreticilere bir perspektif sağlayabilir.

Bu kapsamda araştırmada sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretimine yönelik kuramsal bir perspektif sunabilmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Çocuklarda zaman algısı ve söz konusu algının gelişimi nasıl gerçekleşmektedir?
- Sosyal bilgiler dersi kapsamında zaman kavramının işlevleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretiminde zaman kavramının öğretimsel öğeleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretiminde kullanılabilir etkinlikler nelerdir?

etkinlikler nelerdir?

Yöntem

Yürütülen bu araştırma bir derleme çalışmasıdır. Batovski (2008)' ye göre derleme makaleleri, genel olarak sistematik olmayan ve sistematik olmak üzere iki temel türe ayrılabilir. Sistematik olmayan tür, yazarların mesleki deneyimlerini ve ilgi alanlarını yansıtan, seçilen bir konuyla ilgili çok çeşitli teknik sonuçların bir seçimini içerebilir. Sistematik tür ise, gelişmiş bir hazırlık gerektirir ve önceden seçilen belirli bir metodolojiye dayanır, burada seçilen temel çalışmalar uzun süredir devam eden bir problem ifadesine bağlı olarak analiz edilir. Bununla birlikte derleme araştırmalarına yönelik olarak "sistematik derleme" ve "anlatı incelemesi" biçiminde (Cipriani ve Geddes, 2003; Ferrari, 2015; Greenhalgh vd., 2018) çeşitli sınıflamalar da söz konusudur. Bu araştırmada ise derleme türlerinden geleneksel derleme yönteminden yararlanılmıştır. Jesson, Matheson ve Lacey (2011)'e göre geleneksel derlemeler genel olarak kişisel materyal seçimlerine dayanmakta, esnek olmaya ve fikirleri keşfetmeye olanak tanımaktadır. Geleneksel sistematik incelemeler, dar odaklı sorulara yöneliktir; temel katkıları verileri özetlemektir (Greenhalgh vd., 2018, s. 2). Bu tür incelemeler, tek bir makalede birkaç makalenin kısa bir özetini sundukları için, bir konu alanındaki literatür hacmini güncel tutmak ve yönetmek için kullanışlıdır (Gerrish ve Lacey, 2010, s.74). Bu bağlamda oluşturulan alt amaçlar göz önünde bulundurularak zamana ilişkin becerilerin öğretimine yönelik kuramsal bir bakış açısı oluşturmak adına zaman algısının gelişimini, zaman kavramının öğretimini/öğretimsel öğelerini, bu kapsamda kullanılabilir öğretimsel etkinlikleri konu alan nitel ve nicel araştırmalar derlenmiş, bu anlamda söz konusu literatüre dair tarihsel bir

perspektif sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın amacıyla bağlantılı literatürde yer alan araştırmalara “sosyal bilgiler” disiplini kapsamında bir sınırlandırma getirilmiş; birbirlerini destekleyen araştırmalar kadar birbirini çürüten ya da karşıt görüş sergileyen araştırma bulgularına da yer verilmiştir.

Çocuklarda Zaman Algısı ve Gelişimi

Çocukların zamanı algılamalarına ve söz konusu algının gelişimine dair yürütülen araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda öncelikle “bilişsel”, daha sonraları ise “sosyokültürel” yaklaşımlara vurgu yapıldığını görmek mümkündür. Ek olarak geçmişte çocukların zamansal algılamalarına dair yürütülen araştırmalar iki temel kısma ayrılmaktadır: Erken dönemde yürütülen araştırmalar istatistiksel analizlere, sonraki araştırmalar ise daha çok nitel yöntemlere (çocuklar ne söyledi/ne yaptı ve basitçe birkaç çocuğun bir soruya verdiği yanıtta daha çok bağlamın bu konudaki etkisi) bağlı bir biçimde gerçekleştirilmiştir; 1920’den 1970’lere kadar yürütülen araştırmalarda çocukların zamana ilişkin kavrayış ve becerilerinin genel olarak 14-15 yaşa kadar elde edilemeyeceğini iddia eden Piaget’den etkilenilmiştir (Hoodless, 1998, s. 103-104). Bu kapsamda zaman algısı ve söz konusu algının gelişimi bakımından Piaget, çocukların fikirlerinin gelişiminde üç niteleyici kademeyi içeren bir sıralamanın var olduğunu ön görmüş; ilk kademedeki küçük çocuklar, bir an’a dair birden çok bakış açısına sahip olamamış, bir sonraki kademedeki çocukların fikirleri, gözlemlenebilir gerçeklik tarafından sınırlandırılmış, üçüncü kademedeki ise çocuklar bir dizi hipotetik varsayımsal ihtimalleri zihinlerinde tutmayı başarmışlardır (Cooper, 2001, s. 9-10). Piaget için, zaman nesnel bir biçimde dünyadaki hadiselerden ve bireysel tecrübelerden bağımsız olarak (metrik bir biçimde) tanımlanmaktadır; zamanın bu entelektüel yapılandırılması, günlük kavrayışımıza göre kolayca gerçekleşebilir; fakat böyle bir ihtimal bilimsel yapılandırma ile bireylerin zamanla olan gündelik bağındaki sınırları bulanıklaştırmaktadır (Lippitz, 1983, s. 173). Öte yandan Piaget’in zaman anlayışı ile ilgili ileri sürdüğü bilgiler, tarihi uygulamak için faydalı

olmamış; Piaget daha çok bilimsel deneyler aracılığıyla mekân, hareket ve hız kavramlarına bağlı olarak zaman kavramının gelişimini araştırmıştır (Cooper, 2001, s. 24).

1970 ve 1980'lerden bu yana ise, yürütülen çalışmaların kapsamı genişlemiş ve ayrıca çocukların kabiliyetlerine ilişkin yeni girişimler söz konusu olmuştur (Hoodless, 1998, s. 104). West (1981) çocukların ilkökul dönemlerinde zaman duygusunu geliştirdiğine kanaat getirmiştir. Küçük çocukların, çoğunlukla okul dışında kazandıkları tarihi bilgileri işe koşarak nesnelere ve resimleri doğru sıralayabildiğini, sadece numerik zaman anlayışında birtakım zorluklar olduğunu iddia etmiştir. Bununla birlikte okulda öğrenilmeyen geçmiş zamana ilişkin bile çocukların fazlaca bilgiye sahip olabildiklerini ve bu durumun çocukların nesnelere/resimleri epeyce yetkin bir biçimde sıralamalarını sağladığını belirtmiştir. Thornton ve Vukelich (1988) çocukların zamanı algılamalarındaki gelişim süreçlerini şu şekilde açıklamıştır: 3-5 yaş aralığındaki çocuklar günlük hadiseleri sıralama, aile bireylerini yaşlarını göz önüne alarak konumlandırabilme kabiliyetine sahiptir. 6-8 yaş aralığındaki çocuklarda geçmişteki hadiseleri göstermek adına "tarihsel numaralandırmaları" kullanma kabiliyeti ilerler ve kimi zamanda önemli hadiseleri tarihleri ile eşleştirebilir. 9-11 yaş aralığındaki çocuklar ders kitaplarında belirtilen hadiselerle (söz gelimi sömürgecilik süreci) bireyleri eşleştirebilir. 12-14 yaş aralığında çocuklar giderek yükselen bir zorlukla zamansal sınıflandırmaları işe koşabilir. Ayrıca Thornton ve Vukelich (1988) zamana dair; takvim, saatle bağlantılı zaman ve tarihsel zaman olmak üzere üç temel perspektif geliştirmiştir. Bunlardan ilk iki kavram kendiliğinden açıklayıcıdır, üçüncü kavram ise, zamansal dili işe koşarak geçmişte bir bireyi, mekânı, nesneyi ya da hadiseyi tasvir etmeyi gerektiren bir kavram olarak tanımlanmıştır.

Gerçekleştirilen bazı araştırmalar ve bulgular; ilkökul çocuklarının, belirli tarihler ve zamana dair birtakım belirsizlikler barındırsalar da, genel olarak kronolojik sıralamayı kavrayabilecekleri ve soyut tarihsel içeriği analitik bakımdan tam olarak yorumlayamasalar da, geçmişteki bireylerin ve hadiselerin zamana uygun temsillerini anlayabilecekleri hususunda genel bir görüş birliği oluşturmuştur (Booth, 1993; Levstik ve Pappas 1992). Erken çocukluk

dönemindeki çocuklar dahi “yıl” ya da “tarih”e ilişkin herhangi bir anlayış geliştirmemiş olmalarına rağmen “uzun zaman önce” ve “yakın zaman” kavramları arasındaki farkı kavrayabilmektedirler (Barton ve Levstik, 1996, s. 430). Friedman ve Kemp (1998) hemen hemen 4 yaşındaki çocukların, son birkaç aydaki doğum günlerinin ve tatillerinin zamanlarını belirli bir doğrulukla yargılayabildiğini ortaya koymuştur. Barton ve Levstik (1996) ise ilkökul dönemindeki çocukların tarihsel zaman anlayışlarını değerlendirmek için yürüttükleri araştırmada anaokulundan altıncı sınıfa kadar 58 öğrenci ile açık uçlu sorulardan meydana gelen görüşmeler gerçekleştirmiş; en küçük yaşta çocukların bile tarihsel zamana ilişkin bazı temel ayrımları yapabildiklerini ve bu durumun yaşa bağlı olarak zamanla farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Friedman (2000) zihinsel gelişimin büyük ölçüde temsil formlarındaki bir değişim süreci olduğunu, çok sayıda temsili niteliğin zamansal bilginin özünü meydana getirdiğini ve temsillerde yaşanan değişikliklerin kısmen sosyal olarak aracılık ettiğini varsaymaktadır.

Barton’a (2002) göre çocukların tarihsel zaman anlayışına ilişkin gerçekleştirilen çok önceki araştırmalar eğitimcilere çok az yol göstermiş, 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ortalarına doğru çocukların zamanı algılamalarına dair birtakım araştırmalar yürütülmüş; ancak bunlar kalıcı bir araştırma geleneğine ve kalıcı değerlere ilişkin bulgulara yol açmamıştır. Bu araştırmalardan bazılarının sadece yalın tasvir edici veriler ortaya koyduğunu, diğerlerinin ise ya Piaget’in bu anlamda ortaya koyduğu kuramsal çatıya bağlılıktan veya çocukların tarihsel zamanı ölçen durumları kavrama ve geçen zaman algılarını ayırt etme hususundaki başarısızlıktan mustarip olduğunu belirtmektedir. Çocukların zamanı algılamalarına dair gerçekleştirilen araştırmaların ve yaklaşımların son dönemde farklılaştığı görülmektedir. Bu kapsamda Hoodless (2002); söz konusu durumun erken çocukluk eğitime olan ilginin artmasından ve araştırma yaklaşımlarının farklılaşmasından ileri geldiğini belirtmektedir. Modern yaşamdaki çocukların farkındalık seviyelerinin seyahat, medya ve bilgi teknolojisinde

yaşanan değişimlerle ve söz konusu unsurların etkileriyle, Piaget tarafından 70 yıl önce test edilen farkındalık seviyesinden büyük ölçüde farklılaştığını ifade etmektedir.

Genel itibariyle çocukların zaman algılarının gelişimine ilişkin olarak “bilişsel” zeminde yaş, gelişim ve olgunluk kapsamında ortaya konulan perspektifin ilerleyen zamanlarda sosyokültürel çerçeveye (sosyal çevre, dil, kültür, vb.) de bütünleşerek ivme kazandığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda zaman algısının gelişiminde sosyokültürel bakış açısına dayanan bağlamsal unsurların etkisi ve önemi üzerine gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Cooper, 2001, 2012; Dilek, 2001; Haith vd., 1994; Hodgkinson, 2004; Levstik ve Barton, 1996; Nelson, 1987; Şimşek, 2006). Şimşek’in (2006) ifade ettiği üzere “dolayısı ile bilişsel temele ve sosyal etkileşimlere dayanan bu yapılanmada sosyal etkileşimin niteliği ve niceliğinin bilişsel yeterliliğin gelişimine katkı sağlayabileceğini, böylece çocukta zaman kavramının geçmiş boyutunun da daha hızlı kazandırılabilceğini söylemek mümkündür” (s. 86). Bu kapsamda çocukların zaman algısının ya da zamana ilişkin becerilerinin gelişim sürecinde bütüncül bir bakış açısıyla bilişsel boyutlara vurgu yapılması kadar sosyokültürel bağlama da vurgu yapılması önemli hale gelmektedir.

Özellikle sosyokültürel bağlamda zaman algısının gelişiminde, üzerinde durulması gereken en önemli unsurlardan biri de kullanılan “dil” olarak görülebilir. Dil gelişimi zaman algısının gelişimine yardımcı ve zaman gibi soyut bir kavramın anlamlandırılabilmesinde önemli ve işlevsel bir araçtır (Dilek, 2001; Hodgkinson, 2003; Hoodless, 1998; Whitrow, 1988; Wood, 1995). Zaman algısının gelişmesi, dilin yeterliliği ile ayrılmaz bir biçimde ilişkilidir ve zamanı betimlemek adına kapsamlı ve farklı sistemlere sahip olunduğu için bu durum öğrenciler için çoğu zaman zorlaşmaktadır (Wood, 1995, s. 11). Bu doğrultuda dil, öğrencilerin kronoloji bilincinin oluşumunda mihenk taşıdır (Chapman, 1993, s. 25). Kronolojik kavrayış, tarih, zaman ya da olgusal kapsamın aktarılması süreçleri dilin kullanılma kabiliyetine bağlıdır (Hoodless, 2002, s. 174). Dolayısıyla çocukların zaman algısının gelişiminde; dili kullanma becerilerinin zamansal becerilerle birlikte değerlendirilmesinin, zamansal kavramlara ya da terimlere ilişkin

oluşabilecek olası kavram yanılgılarının takip edilmesinin; zamana ilişkin becerilerinin öğretiminde sadece sosyal bilgiler dersinin değil, Türkçe dersinin de önemli bir boyut olduğunun altı çizilebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramı

Sosyal bilgiler dersinin kapsadığı geniş içerik bağlamında dönemlere ilişkin tarihsel muhakeme yapma, tarihsel kanıt kullanma, belirli bir bağlamda kronolojik kavram ve becerileri kullanarak tarihsel değerlendirmeler yapma, tarihte yaşanan değişim ve sürekliliği anlama, yaşanan değişimlere ya da sürekliliğe ilişkin neden ve sonuç ilişkisi kurma, geleceğe ilişkin öngörü geliştirme, içerisinde bulunan zamansal dilimini daha geniş bir zaman dilimi kapsamında konumlandırabilme gibi süreçler açısından “zaman” ve zamana ilişkin beceriler önemli hale gelebilmektedir. Sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin nitelikli bir şekilde öğretilmesiyle dersin içeriği bütüncül olarak, belirli bir bağlam göz önünde bulundurularak inşa edilebilir; böylelikle özellikle tarihsel bilginin yığın halinde sıralanmış bilgi birikimi olarak aktarımından uzaklaşılabilir.

ABD’de yer alan “Okullarda Tarih Öğretimi İçin Ulusal Merkez” isimli kuruluş tarafından dördüncü sınıfların kronolojik düşünme becerileri standartları dâhilinde; geçmiş, şimdi ve gelecek zaman arasında ayırım yapma, tarihsel bir anlatı veya öykünün zamansal yapısını ortaya koyma, öğrencilerin kendi tarihsel anlatımlarını yapılandırmada zamana dair düzen oluşturma, zamanı ölçme ve değerlendirme, zamansal sıralamada belirtilen verileri yorumlama, zaman şeritleri oluşturma, zaman içinde oluşan değişimi ve sürekliliği açıklama maddelerine yer verilmiştir (UCLA History, 2018). Bununla birlikte Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi, zaman süreklilik ve değişimi on öğrenme alanından biri olarak tanımlamış; bu öğrenme alanı kapsamında sosyal bilgiler öğretim programlarının, geçmişin ve geçmişe ilişkin mirasın değerlendirilmesine olanak sağlayan tecrübeleri kapsamı gerektiği belirtilmiştir (NCSS, 2018).

Türkiye’de ise MEB (2018) tarafından sosyal bilgiler öğretim programında yer alan temel beceriler kapsamında “değişim ve sürekliliği algılama” ve “zaman ve kronolojiyi algılama”

becerilerine yer verilmiştir. Ayrıca geçmişte uygulanmakta olan 2005 sosyal bilgiler öğretim programında “zaman, değişim ve süreklilik” tüm öğrenme alanlarını içeren bir “öğrenme alanı” olarak yer almıştır. Bununla birlikte zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerisi bir alan becerisi olarak 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer almıştır (MEB, 2005). Mevcut sosyal bilgiler öğretim programında programın uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken hususlar kapsamında zamana ilişkin olarak; “kazanımların gerçekleştirilmesinde ‘yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik’ gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır” ifadesi yer almıştır (MEB, 2018, s. 10). Ayrıca bu kapsamda zaman ve kronolojiyi algılama becerisine doğrudan dördüncü ve altıncı sınıflarda “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanında; yedinci sınıfta ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer verilmiştir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ise dördüncü ve beşinci sınıfta “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ve yedinci sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer almıştır. Öte yandan söz konusu becerilerin öğretimi ya da değerlendirme sürecine ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bununla birlikte Türkiye’de “zaman” kavramına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu (Akbaba, 2020), ortaokul öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramlarda, bilgi ve becerilerde yetersizlikleri olduğu (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019; Demircioğlu, 2005) görülmüştür. Ayrıca zaman, kronoloji, değişim ve süreklilik gibi tarihsel zaman kavramlarıyla ilişkili olarak çoklu ortam kullanımının (Akbaba vd., 2012; Varlıkgörücüsü, 2020) modelleme etkinliklerinin (Kekeç, 2018), fotoğrafların (Marancı, 2017), zaman kapsüllerinin (Zayimoğlu Öztürk ve Öztürk, 2018), tarih şeritlerinin (Şimşek ve Bal, 2010), hikâyelerin (Yeşilbursa ve Sabancı, 2009) kullanıldığı ve söz konusu kavramlar kapsamında sınıf öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklere (Sağlam vd., 2015) ilişkin de çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Cooper'ın (2012) ifade ettiği üzere “zaman ve kronoloji, çocukların kendilerini zamansal ve kültürel bir bağlamda konumlandırmalarına ve böylece bir kimlik duygusu oluşturmalarına yardımcı olabilir. Küçük çocuklar için bu, kendi aileleri, daha geniş gruplar-yerel topluluklar, ülke, kültürel arka plandaki ilişkileri görmelerine yardımcı olur” (s. 4). Ayrıca “zaman ve kronolojiyi algılama” ve “değişim ve sürekliliği algılama” becerileri bireylere geçmişten günümüze gerçekleşen veya gelecekte yaşanması muhtemel olayları; binlerce yıllık “insanlık tarihi”nde belirli bir eksene yerleştirme; ayrıca devamlı bir değişim ve süreklilik içinde bulunduğunu anlama olanağı vermektedir (Demircioğlu, 2009, s. 188). Bu yönüyle değerlendirildiğinde zaman ve kronolojiye ilişkin bir anlayış biçimi geliştirme; tarihsel süreçler içerisinde kimlik oluşturma, aidiyet, vatandaşlık, kültürel kökler, politik gelenekler, vb. hususlar açısından da önemli hale gelmektedir. Bununla birlikte zamana ilişkin beceriler sadece “geçmiş” odaklı bir anlayış oluşturmaz; ek olarak geçmişte yaşananlardan hareketle gelecekte yaşanabilecek olası durumlara karşı tahmin yürütme, öngörü oluşturma, aktif bir vatandaş olarak sürekli tetikte olma hali açısından da önemlidir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramının Öğretimsel Öğeleri

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretiminde zaman kavramının öğretimsel alt öğeleri; kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi ve değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Kronoloji Bilgisi ve Becerisi

Kronoloji öncelikli olarak iki Yunan kelimesi olan, chronos (zaman manasında) ve logia (bilgi dalı)dan türetilmiştir (Stow ve Haydn, 2000, s. 87). Kronoloji, zamanın içinde bir başlangıç noktasının subjektif seçimine dayanmaktadır; ancak tarihsel dizilişlere, olayların zaman içinde (yaklaşık) denk gelişlerine ve nispeten objektif bir şekilde belirlenen zamansal dönemlerin süresine dair olanak da sağlamaktadır (Wilschut, 2012, s. 81). Bu süreçte kronolojik düşünme ve kronolojik anlama becerilerinin dikkat çektiği ifade edilebilir. Kronolojiden farklı olarak, kronolojik düşünmenin, hakikatlerin ve hadiselerin artarda sıralamasından daha fazlası olduğu;

neden-sonuç bağı ve zaman içindeki değişimleri ortaya koyan daha karmaşık bir olgu olduğu belirtilmektedir (Drake ve Nelson, 2005, s. 81). Kronolojik düşünme, neden-sonuç ilişkilerinin ve zaman içindeki değişimin ve sürekliliğin anlaşılmasını içerecek şekilde, zaman bağlamında olayların sıralanması olan kronolojiden daha fazlasıdır (Williams, 2016, s. 7). Demircioğlu'nun (2014) ifade ettiği üzere "kronolojik düşünme, geçmişten bu güne tarihlendirmenin nasıl yapıldığı ve kronoloji ile ilgili zaman, değişim, süreklilik ve zamanla ilgili diğer kavramları bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılan bir eylemdir" (s. 36). Kronolojik düşünme, öğrencilerin geçmiş, şimdi ve gelecek kapsamındaki değişimleri ayırt etmelerini ve sıralanmış hadiselere (uzun zaman önce ve şimdi) ilişkin zamansal perspektif oluşturmalarını; zamanı hesaplamayı; zaman şeritlerini çözümlmeyi ve oluşturmayı; art arda, süreklilik ve değişim kalıplarını ifade etmeyi gerektirmektedir (Prickette, 2001, s. 83-84). Bu kapsamda kronolojik düşünme süreçleri ile birlikte öğrenciler; zamansal ayrımlar yapabilmekte, tarihsel bir metni tasarlama sürecinde zamansal yapılar oluşturmakta ve kullanmakta, tarihsel bir hadisedeki zamansal unsurları tanımakta, zamanı ölçmekte, tarihsel dönemlere ilişkin modeller oluşturarak değişim ve sürekliliği ifade edebilmekte, zaman şeritlerindeki verileri değerlendirmekte ve kendileri de zaman şeritleri oluşturabilmektedir (UCLA History, 2018)

Kronolojiye dair bilgi ve duygu olmadan, hadiselerin nasıl bir tarihsel bağlam çerçevesinde ne zaman gerçekleştiğini kavramadan, öğrencilerin özellikle tarihsel konuların arka planındaki neden-sonuç bağı orta koymaları mümkün değildir (Güven, 2014, s. 81). Kaldı ki kronoloji yalın bir öncelik sonralık dizilimi ya da sıralaması oluşturmak değil; çeşitli becerilerin (mesafelendirme, eş zamanlılık, vb.) ve kavramların (çağ, yüzyıl, dönüm noktası, Milattan önce, milattan sonra, vb.) işe koşulduğu bir kavram olarak tarihsel konular arasındaki nedenselliğe de hizmet etmektedir. Kronolojiyi kavramak ardışıklık, değişim, süreklilik, değişimin neden ve sonuçları veya değişim ve sürekliliğin hızını algılamayı kapsamaktadır; bu tarihsel anlamının ve sorgulamanın odak noktası ve esas faktörüdür (Cooper, 2012; Hoodless, 2002). Olaylar arasındaki kronolojik süreçler öğrenciler tarafından nitelikli bir şekilde inşa

edildiğinde dönemler arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmaya, değişime iten nedenlerin analizine, yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçların analizine, dönemler üzerinde bir çatı kurmaya, dönemler arası farklı eğilimlerin ve yeniliklerin veya dönemler arası geçişin hızının ve devamlılığının fark edilmesine de olanak sağlanacaktır.

Tarihsel olayları kavrayabilmek için, hadiseleri kronolojik bir yaklaşıma göre sıralamak genellikle gereklidir (Turner-Bisset, 2005, s. 143). Tarihsel zaman duygusunun gelişiminin başlangıç noktası için temel zemin kronoloji olarak kabul görmektedir; bunun temel sebepleri çocuğun yaşamının ilk zamanlarından itibaren hem kendi vücudunda hem de çevresinde değişim ve süreklilik barındıran birtakım ritim ve rutinler (köpeğim doğdu, bir köpek yavrusu oldu, büyüdü vb./ Kalktım, kahvaltımı yaptım, okula gittim vb.) yaşamasıdır: her ikisi de tarihsel zaman yaklaşımına ilişkin esas öğelerdir (Galan, 2016, s. 6). Hodkinson (2003) eğer çocuklar öğrendiklerini düzenli hale getirme, depolama ve konumlandırma süreçlerinde nitelikli bir kronolojik çerçeveye sahip olurlarsa öğretilenden daha fazlasını anımsadıklarını iddia etmektedir. Öte yandan çocukların geçmişte yaşanan olayları sadece kronolojik olarak sıralama kabiliyetleri değil, aynı zamanda uygun açıklamalar yapabilmeleri ve zamansal olanlar haricindeki hadiselerle dair diğer ilişkileri kavrayabilmeleri de hedeflenmektedir (Stow ve Haydn, 2000, s. 86). Dolayısıyla kronolojik yaklaşım mekanik açıdan sıradan bir öncelik sonralık ya da eski-yeni dizilimi olarak görülmemeli; tarihsel bir olaya ilişkin oluşturduğu güçlü bağlam açısından da değerlendirilmelidir.

Kronoloji becerileri, çocukların öğrendikleri tarihsel zamana ilişkin bilgileri işleme koyma şekli olarak anlaşılabilir. Tarihsel bir olayı zaman düzleminde yerleştirme, sıralama, konumlandırma, herhangi bir tarihsel olayı, tarihi (yılı) ile ele alma, herhangi bir yılın hangi yüzyıla, herhangi bir yüzyılın da hangi yıllara ait olduğunu çevirme, herhangi iki olay arasındaki ya da herhangi bir geçmiş olayla bugün arasındaki zamansal mesafeyi hesaplama, aynı anda meydana gelmiş olaylar arasındaki eşzamanlılığı (zamandaşlığı) fark ederek, yapacağı zamansal işlemlerde bunu dikkate alma gibi pek çok zihinsel becerileri kapsar (Şimşek, 2006, s. 110-111).

Dilek'in (2001) belirttiği üzere "öğretmenler, öğrencilerin tarihsel zamanla ilgili öğrenmelerini yapılandırırken, kronoloji olarak ifade edilen metrik ve doğrusal zamanın yanında, kültürel ve bölgesel zaman kavramları üzerinde durarak onların somut imgeler yoluyla

olayların geçtiği zamanı soyut olarak kavramalarına yardımcı olmaları gerekmektedir ” (s. 82-83). Özellikle uluslararası alanyazın gözlemlendiğinde sosyal yapılar, tecrübe, güç ilişkileri, kültür, yakın çevre, vb. ögeler kronolojik bilgi ve becerilerin öğretiminde ön plana çıkmaktadır (Cooper, 2001; Haith vd., 1994; Levstik ve Barton, 1996; Nelson, 1987). Dolayısıyla kronolojik bilgi ve becerilerin öğretiminde bilişsel gelişim önemli bir etken olarak görülebilir ancak bununla birlikte özellikle çocuğun yakın çevresine, kültürel özelliklerine, günlük yaşamına ağırlık vermek sürecin daha nitelikli hale gelmesine olanak sağlayabilir.

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Zamana ilişkin becerilerin öğretiminde kronoloji bilgisi ve becerisi kadar dikkat çeken bir diğer beceri ise değişim ve sürekliliği algılama becerisidir. Özellikle tarih öğreniminin esas ön ilkelerinden biri; değişimin, zamanın bir sonucu ve zamanın geçişinin bir delili olduğudur (Maxim, 1997, s. 227). Ayrıca değişim ve süreklilik, geçmişin karmaşasını düzenlemenin temel yollarını da kazandırmaktadır (Seixas, 2006, s. 6). Prickette (2001), “değişim” kavramının sosyal bilgiler dersi içerisindeki farklı disiplinlerle (coğrafya, tarih, davranış bilimleri, ekonomi, politika ve vatandaşlık) olan bağlantılarını ortaya koymuş ve belirli standartlarla ilişkiler kurmuştur. Coğrafya açısından teknolojik değişimlerdeki artış insanların ve ticaretteki hareketlenmenin artmasıyla, tarih açısından yeni teknolojilerin tarihsel değişime etkileriyle, ekonomi açısından taleplerdeki değişimin piyasa fiyatlarındaki değişimi etkilemesiyle, davranış bilimleri açısından önemli kültürel değişikliklerin toplumlarda karışıklığa neden olmasıyla, politika ve vatandaşlık açısından ise yasalardaki değişikliklerin toplumdaki insanların ihtiyaçları tarafından oluşturulmasıyla ilişkilendirilmiştir (Prickette, 2001, s. 45).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin gelişimine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde yaş, sosyokültürel boyut, nedensellik, öngörü oluşturma, vb. süreçlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Söz gelimi Crowther (1982), çocukların süreklilik ve değişimin dinamiklerini kavrama durumlarını araştırdığı çalışması neticesinde; yedi yaşındaki çocukların gerçekleştirilen doğrudan eylemler aracılığıyla değişimi “bir şeyin diğerinin yerine geçmesi”

biçiminde anladıkları ve ilgili zaman unsurunu çok az dikkate aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak söz konusu çalışmada çocuklar değişimin etkilerine dair daha az anlayış geliştirmelerine rağmen yavaş yavaş değişimi; evrensel düzenin, dönüşümün, aşamalı ilerlemenin bir kısmı olarak görmüşlerdir. Barton (2001) tarafından yürütülen ve “Çocukların Tarihsel Değişimi Anlamaları Üzerine Sosyokültürel Bir Bakış: Kuzey İrlanda ve ABD’den Karşılaştırmalı Bulgular” adlı araştırmada; zaman içinde meydana gelen değişim anlayışını biçimlendiren “kültürel araçlar” a odaklanılmıştır. Öğrencilere geçmişle ilişkili görseller sunulmuş, onları kronolojik olarak düzenlemelerinin, yerleşimlerinin sebeplerini açıklamaları ve her birine ilişkin yaklaşık zaman tahmininde bulunmaları istenmiştir. Araştırma neticesinde hem ABD’de hem de Kuzey İrlanda’da, küçük çocukların dahi yaşamın geçmişte olduğundan daha farklı olduğunu kavradıklarını, ama neden değiştiği sorulduğunda genellikle açıklama yaparken güçlük çektikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca söz konusu araştırma, iki farklı bölgedeki çocukların sosyal ve maddi hayatın zamanla nasıl ve neden değiştiğini açıklamalarındaki farklılıkları da gözler önüne sermiştir.

Bireylerin doğrudan tarihsel değişime ilişkin yaşamış oldukları deneyimler, değişim ve sürekliliği kavramsallaştırmalarıyla yakından ilgilidir. Bu deneyim sürecinde yaş açıkça önemli bir faktördür. 21. yüzyıl Kuzey Amerika’da altmış yaşında olan bir birey, on yaşındaki bir bireyden çok daha fazla tarihsel değişim yaşamıştır ve temel olarak “şey”lerin nasıl değişebileceği konusunda daha çok doğrudan deneyime sahip olması muhtemeldir. Fakat yaş böylesine bir tarihsel deneyime katkı sağlayan tek faktör değildir. Kişinin tarihsel konumu da önemlidir. Bir savaş ya da darbe ile yaşamakta olan, teknolojik bir inovasyonun etkilerini deneyimleyen, yeni bir ülkeye göç eden ya da komşu ülkelerdeki demokratik değişimin etkisini gören bir birey, geleneksel olarak belirli bir süreklilik içerisinde yaşayan kişiden farklı bir tarihsel değişim deneyimine sahiptir (Seixas ve Peck, 2004, s. 112).

Tarihsel anlama kapsamında Epstein (1997) tarafından sosyokültürel yaklaşımların

altının çizildiği bir diğer çalışmada Kanada eğitim sisteminden örnekler verilmiş, etnik kimlikler ve/veya göçmen olma durumlarına ilişkin öğrencilerin kendilerinin ya da ailelerinin yaşamsal tecrübelerinin; tarihsel anlama, temsil, değişim ve empati gibi kavramlara ilişkin görüşlerini biçimlendirmede önemli etkileri olduğu belirtilmiştir. Şehrin çevresindeki yerleşim yerlerinde ya da çok sayıda göçmenin bulunduğu bir alanda yaşamlarını sürdüren çocuklar, kırsal kesimdekilere nazaran geçmiş hakkında daha farklı bir perspektife sahip olacaktırlar (Cooper, 2001, s. 24-25). Levstik ve Barton (1994) tarafından gerçekleştirilen ve sosyokültürel bir

çerçevede görsel verilerden hareketle çocukların zamansal farkındalığının incelendiği çalışmada; çocuklara kronolojik açıdan düzenlenen görseller vasıtasıyla süreç içerisinde “şeyler”in nasıl değiştiği sorulmuştur. Çocuklar tarafından ortaya konulan en somut ve yaygın tepki maddi kültürdeki ve gündelik olaylardaki değişimlerin detaylandırılması olmuştur. Dolayısıyla kronoloji bilgisi ve becerisinin öğretiminde olduğu gibi değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde de tek faktörün bilişsel gelişim ya da yaş olmadığı; sosyokültürel arka planın da bu süreçte önemli olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte farklı sosyokültürel çevrelerden gelen öğrencilerin değişim ve sürekliliğe ilişkin farklı perspektiflere sahip olabilecekleri, söz konusu becerinin öğretiminde bu hazırbulunuşluk göz önünde bulundurularak çocuk için anlamlı bir referans noktası sağlayabilecek maddi kültürün işe koşulması önemli hale gelebilir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisiyle öğrenciler tarihsel hadiseler arasında rastlantısallığın olmadığını, yaşanan her bir değişimin ya da sürekliliğin beraberinde bir nedeni ve sonucu getirdiğini, bu kapsamda değişim ve süreklilikten kaynaklanan çoklu nedensellik ilişkilerinin var olduğunu görebilirler. Süreklilik-değişim ile neden-sonuç kavramları çok yakından ilişki içerisinde olduğundan öğrencilere sunulan görevlerin genellikle bu iki unsurda bir araya getirilmesi gerekmektedir (Seixas ve Peck, 2004, s. 6). Bu kapsamda nedenlere ve sonuçlara (niçin gerçekleşmiş veya neden değişmiş olabilir?), gerekçelere (niçin insanlar böyle davranmış olabilir?), benzerlik ve farklılıklara (değişmeden kalan nelerdir? farklılıklar nelerdir? niçin?), geçen zamanın hesaplanmasına (günler, haftalar, aylar, mevsimler, yıllar), hadiseleri sıralamaya (deneyimlerde, yaşayan hafızalarda ve ötesinde) dikkat edilmelidir (Cooper, 2004). Ayrıca değişim çeşitli hız ve örüntülere sahiptir. Değişim sürecinin yön ya da hız değiştirdiği dönemler ise “dönüm noktaları” olarak kabul görür (Seixas ve Morton, 2012). Tarihsel olaylar arasındaki nedensellik ilişkilerini analiz ederken söz konusu dönüm noktalarında yaşanan tarihsel kırılmalar, sıçrayışlar, devrimler de tarihsel anlama süreçleri açısından önemli hale gelebilir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi her ne kadar “geçmiş” zaman dilimi ile ilgili bir beceri olarak düşünülse de “gelecek” zaman bağlamında da önem taşımaktadır. Özellikle gelecek zamanı kavraması ve öngörü oluşturma süreçleri açısından değerlendirildiğinde; “geçmişte olup bitenler” çizgisinden ayrılarak söz konusu tarihin bugün de ve gelecekte de var olduğunun altı çizilebilir. Öngörü, çocuğun değişim ve süreklilik kavramları arasındaki bağı kavramasını ve değişmekte olan özellikler için çocuğun değişim oranı hakkında bir şeyler bilmesini gerektirir (Silverman, 1996, s. 11). Değişim ve sürekliliğin “geçmiş ve şimdi” ile ilişkisinin yanı sıra “gelecek” bağlamında da değerlendirilmesi; öngörü, karar alma, tahmin etme, uzun vadeli hedefler oluşturma, vb. hususlar açısından da önem taşımaktadır. Tarihsel verilerden yola çıkarak yakın gelecekte yaşanması muhtemel olaylara eleştirel gözle bakma ya da gelecekte yaşanabilecek durumlara ilişkin tedbirli olma açısından da önemli hale gelmektedir.

Görüldüğü üzere değişim ve sürekliliği algılama becerisi bilişsel gelişime ek olarak, sosyo-kültürel özellikler, nedensellik, gelecek zaman algısı, disiplinlerarasılık gibi unsurlarla bir arada değerlendirilebilecek oldukça karmaşık bir zamansal beceridir. Bu doğrultuda Counsell (2011) değişim ve sürekliliğin öğretiminde; doğrudan değişimin ve sürekliliğin analizine, değişim ile ilgili soru türleri üzerinde aktif yansımalar yapmaya, geçmişte insanların öznel deneyimleriyle ilgili merak uyandırıcı karşılaştırmalar ve kendi zamansal perspektifleriyle insanların bu deneyimlerinin nasıl anlam oluşturduğuna ilişkin tahminde bulunmaya dikkat çekmiştir.

Zamana İlişkin Becerilerin Öğretiminde Kullanılabilecek Etkinlikler

Son dönemde araştırmacıların, tarihsel zamana dair alanyazındaki sorgulama biçimlerini genişleterek daha önce yürütülen araştırmaların ötesine geçtiği; özellikle tarihe ilişkin testler ya da kâğıda kaleme dayalı etkinliklerden vazgeçildiği ve bunun yerine daha çok görsel veya anlatı biçiminde sunulduğu, çocukları geçmişe dair düzenleme, sınıflandırma ve

konuşmaya yönlendiren görüşmeler ve sınıf projelerinin kullanıldığı görülmüştür (Barton, 2002, s. 162). Çocukların tarihsel zaman algısını zenginleştirmeye ilişkin yürütülen daha önceki çalışmaların neredeyse tümü, dilin sembolik sistemlerine (anlatı, açıklayıcı metinler ve / veya kaynaklar) dayanmaktadır, fakat bunun çocukların tarihsel verilerle bağlantı kurmasının tek çözümü olmadığı açıktır; çocukların görsel olarak gömülü tarihle karşılaşma ihtimalleri “çevresel” resimlerde, filmlerde, sanatta ve nesnelere oldukça yüksektir (Levstik ve Barton, 1994, s. 2). Bu kapsamda alanyazın incelendiğinde zamana ilişkin becerilerin öğretiminde hikâyeler, tarihsel mekânlar, görsel medya, eşyalar ya da tarihsel nesnelere, görsel-işitsel materyaller, simülasyonlar-oyunlar, zaman şeritleri, projeler, zaman kapsülleri, vb. unsurlar kullanılabilir.

Hikâyeler, çocukların ilköğretim hayatının ilk yıllarında ve ilerleyen dönemlerinde onların zamana ve kronolojiye ilişkin farkındalıklarını artırmak için kıymetli birer araçtır; bu bağlamda tarih ve hikâyeler arasındaki ilişkiye dair zengin bir literatürün var olduğu görülebilir (Hoodless, 2002, s. 174). Kronolojinin nitelikli bir biçimde kavranması, tarihsel tüm çalışmaların özünü meydana getirir ve hikâye edici (öyküleyici) tekniklerin kullanımı, bu kavrayışı geliştirmede önemli bir rol üstlenmektedir (Hoodless, 2002; Stow ve Haydn, 2000). Ayrıca hikâyeler, çocukların geçmiş zamana dair farkındalığının odağıdır ve çok küçük yaşlardan başlayarak çocuklar geçmişe ait çeşitli hikâyelerle karşılaşmaktadır (Farmer ve Heeley, 2004, s. 52). Özellikle dil ve zamana ilişkin becerilerin öğretimine ilişkin ortak alt küme göz önünde bulundurulduğunda hikâyeler aracılığıyla dil becerilerine paralel bir biçimde zamansal becerilerin öğrenilmesi de önemli hale gelmektedir.

Beneke vd. (2008), ise çocukların zamansal algılarının gelişimine yardımcı olabilecek aşağıda da özetlenen resim listelerinin, sınıf gazetelerinin, oyunların, proje çalışmalarının, doküman sergilemenin ve doğrusal temsillerin etkin bir biçimde işe koşulabileceğini ifade etmektedir:

- Resim listeleri: Küçük çocuklar, yaşanan hadiselerle ilişkin zamansal mesafeyi değerlendirmekte güçlük çekse de bir “dizi” olayı kavrayabilirler. Küçük yaştaki çocuklar genellikle güçlü bir anlatı duyusuna ve hikâyenin ilerleyiş biçimlerine sahiptir. Sınıf etkinliklerini listeleyen resimler genellikle birtakım yetersizlikleri olan çocuklar için tavsiye edilir. Ardışıklık içeren günlük etkinliklerin illüstrasyonlarını veya görsellerini kapsayan bir poster de tüm küçük çocuklar için faydalı olabilir.

- Sınıf gazetesi: Sınıf öğretmeni dijital bir kamera aracılığıyla, sınıfta uygulanan aktivitelerin, projelerinin ya da öğretimsel gezilerinin fotoğraflarını çekebilir, sonrasında çocukları sınıf gazetesi için fotoğrafları seçmeye yönlendirebilir. Çocuklar kronolojik açıdan yeni fotoğraflar ekledikçe, geçmiş hadiseleri tekrar gözden geçirip değerlendirebilirler.

- Oyunlar: Oyunlar, çocukların zamansal birimlerin uzunluğunu ve onlara dair kelime dağarcığını hissetmeye başlamalarının başka bir yoludur. Örneğin, çocuklar oyun alanının bir bölümünden diğer bölümüne ilerlemenin kaç saniye sürdüğünü tahmin edebilirler ve öğretmen veya sınıf arkadaşı bir saatle onu takip edebilir. Ayrıca bir öğretmen, çocuklardan bir kartopunun sınıf içerisinde ne kadar sürede eriyeceğini tahmin etmesini isteyip sonrasında geçen süreyi ölçebilir. Hikâye okuma vaktine kadar ne kadar zaman geçeceğini tahmin edebilirler ve elde ettikleri neticeleri kendi tahminleriyle karşılaştırabilirler.

- Proje çalışmaları: Proje çalışması, gelecekteki hadiseleri planlamaya ve zamanla gerçekleşen hadiseleri kaydetmeye katkı sağlar. Söz gelimi, okul öncesindeki farklı yaş grubundaki çocuklar ördek yumurtalarını kuluçkaya yatırmış; ördek yavruları yumurtadan çıkana kadarki geçen sürede çetele oluşturmuşlardır. Çocuklar araştırmayı planladıkça ve proje dâhilinde neler öğrendiklerini ve ne zaman öğrendiklerini aktardıkça geçmişe ve geleceğe ilişkin göreceli zaman uzunluklarına dair bir anlayış oluşturmaya başlayabilirler.

- Dokümanları sergileme: Sınıf etkinliklerine ilişkin dokümanları sergilemek, zamana bağlı kelime dağarcığını kapsayan önemli tartışmalara neden olabilir. Söz gelimi, sınıf içinde yapılan dev bir “papier-mâché” kelebeği ile ilgili bir dokümantasyon incelendiğinde, bir çocuk

“Bakın, daha önce yaptığımız bir kelebek var” demiştir. Öğretmen ise “Evet, iki hafta önce dev bir kelebek yaptık. İşte (bir fotoğrafa işaret ederek) ilk gün yaptığımız şeylerin bir resmi ve yanındaki resim de ikinci günde “papier-mâché”ye eklediklerimizi gösteriyor ” şeklinde yanıt vermiştir.

- Doğrusal temsiller: Doğrusal temsiller çocukların bir günün bir zaman birimi olduğunu algılamaya ve kavramsallaştırmaya başlamalarına ve ayrıca giderek daha açık bir şekilde bunun hakkında konuşabilmelerine yardımcı olur. Örneğin, çocuklar anaokulunda geçirdikleri günleri hesaplamak için; her gün bir kâğıt zincirine bir bağlantı, renkli post-it notlarının bir modelini veya yığın halindeki küplere yeni bir küp ekleyebilir ve bunları sınıf duvarına asabilirler (Beneker vd., 2008, s. 14-15).

Tarihsel zaman anlayışının gelişiminde kullanılabilecek etkinliklerden bir diğeri ise zaman kapsülleridir. Zaman kapsülleri, belli bir zamanda açılması önceden planlanmış mühürlü eşyalardır, çoğunlukla belirli bir törenle yerleştirilir ve bu doğrultuda gelecek zaman dilimleri için önceki yaşam formlarının örneklerinin hatırlanması hedeflenir (Jarvis, 1992, s. 279). Ayrıca zaman kapsülleri ya da sandıkları, çocukların yaşanan hadiselerin ardışıklığını, hadiseler arasındaki bağlantıları ve bu hadiselerin tarihsel zamanın genel yapısına nasıl uyum sağladığını kavramalarına yardım eden eğitici destekler sunmaktadır (Rowell vd., 2007).

Tarihsel düşünme becerisi kapsamında kronolojik düşünme becerilerinin gelişiminde farklı türdeki zaman şeritlerinden faydalanılabilir (Altun ve Kaymakçı, 2016, s.174). Zaman şeritleri de yaşanan tarihsel olayları zamansal açıdan belirli bir kronolojik düzleme yerleştirme, sergileme ve yorumlama açısından kullanılabilir. Zaman şeritleri vasıtasıyla çocuklarda zamanın derinliğine ve sürekliliğine ilişkin bir farkındalık kazandırılabilir (Stow ve Haydn, 2000; Vella, 2011); ülkenin gelişimi, ulaşım, tarım, kıyafet, yeme-içme vb. durumlardaki değişimler gözlenebilir (Garcia ve Michaelis, 2001). Zaman şeritleri sosyal ve gündelik yaşamda kullanılan nesnelere/eşyalarda yaşanan değişimin görsel açıdan kullanılması ve anlaşılması halinde; eğer

öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine inşa ediliyorsa daha da etkili olabilmektedir (Levstik ve Barton, 1997, s.75).

Ayrıca görsel-işitsel unsurlar (çizgi film-film) ve görsel medya (resimli kitap, çizgi roman, öykü, kart, poster, slayt vb.) aracılığıyla uzun zaman önce farklı biçimlerde, farklı eşyalarla, araçlarla, kıyafetlerle, binalarla, hayvanlarla ve bitkilerle veya tarihin farklı dönemlerine (dinozorların dünyası, ilkel insan, Romalılar, şatolar ve prensesler, silahşorlar, korsanlar, kovboylar, Kızılderililer vb.) karşılık gelen farklı sahnelerde yaşayan insanları keşfedebilirler. Bu anlamda beş yaşındaki bir çocuğun kronolojik zaman duygusu temelinde, zamandaki bu unsurlardan öğrenme stratejileri türetebilirler: Dinozorlar Romalılardan çok çok eskidir. Romalılar korsanlardan daha öncedir (Galan, 2016, s. 6).

Zaman, kronoloji, değişim ve süreklilik gibi kavramların algılanmasında görsel ve işitsel

unsurlar barındıran çoklu ortamlardan yararlanmanın da söz konusu becerilerin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012). Stow ve Haydn'ın (2000) belirttiği üzere "binalar ve tarihi çevrenin kullanımı da, çocuklardaki "dönem" kavramını genişletmenin önemli unsurlarıdır. Yapı malzemelerinde, şekillerde, mimari tarzda, pencere ve kapılarda ve hatta bina tiplerinde açıkça görüldüğü gibi, mimari tarzlara, mekânlara yapılan ziyaretlere ve mimari zaman çizelgelerinin kullanımına odaklanılabilir" (s. 91). Zamanın öğretimine ilişkin Stow ve Haydn (2000) ayrıca simülasyonların-oyunların, hikâye anlatımının, zaman şeritlerinin, sanat ve mimari eser gibi çeşitli görsellerin kullanılmasını önermektedir. Bu doğrultuda çeşitli simülasyonların yaşanan tarihsel hadiselerle ilişkin mini-kronoloji oluşturmaya katkı sağlayabileceğini, simülasyonların olaylarının sırasını ortaya koyabileceğini ve neden-sonuç bağının kavranmasında karar vermeye yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte sanatsal ve mimari unsurlar gibi çeşitli görsel kanıtların ya da dönemlere ilişkin sanatsal ve mimari tarzların çocukların ilişkilendirici ağlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini belirtmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretimi açısından zaman ve zamana ilişkin becerilerin öğretimi oluşturduğu "bağlam" bakımından sadece tarih konularının öğretiminde değil; sosyal bilgiler dersinin kapsadığı coğrafya, kültür, ekonomi, vb. disiplinler içinde önem taşımaktadır. Özellikle

nitelikli bir zaman perspektifi üzerine inşa edilen tarihsel anlatılar sadece geçmiş tarihsel içeriğin anlaşılmasını değil; aynı zamanda şimdi ve gelecekte farklı disiplinlerde yaşanan ya da yaşanması muhtemel olan olaylara da ışık tutabilecektir. Hodkinson'un (1995) belirttiği üzere "sonuç olarak tarihsel zaman temel bir kavramdır. Bu kavram olmaksızın çocuk bilgiyi edinme süreci için gerekli sisteme sahip olamaz. Bu nedenle öğretmenlerin tarihsel zaman kavramını aktif olarak ilerletecekleri tartışmaları teşvik etmeleri ve bu anlamda görevler oluşturmaları esastır" (s.20). Bu bağlamda araştırmada çocukların zaman algısının gelişimine etki eden unsurlara, sosyal bilgiler öğretimi açısından zamana ilişkin becerilerin önemine ve zamana ilişkin becerilerin öğretiminde kullanılabilir alternatif yöntemlere yer verilmiştir.

Çocuklarda zaman algısının gelişimine yönelik çalışmalar değerlendirildiğinde yaş ve zihinsel olgunluk gibi bilişsel gelişimin önemine vurgu yapan çalışmaların ilerleyen dönemlerde kültür, dil, sosyal çevre gibi sosyokültürel özellikleri de kapsayarak genişletildiğini görmek mümkündür. Çocukların zamanı anlama yeteneği tek başına gelişmemekte; aritmetik, okuryazarlık ve özellikle hafıza da dâhil olmak üzere ortaya çıkan diğer becerilerin zenginliğine de dayanmaktadır (Foreman vd., 2008, s. 156). Sonuç olarak zaman, çeşitli ilköğretim derslerine tarih (kronoloji), matematik (mekanik zaman), coğrafya (derin zaman) ve okuryazarlık (zamanla ilgili kelime dağarcığı) olmak üzere entegre edilebilir (Burny vd., 2009, s. 483). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi kapsamında zamana ilişkin becerilerin öğretiminde bilişsel faktörler kadar çocukların hazırbulunuşluğu, yaşadıkları sosyokültürel çevre, zamana ilişkin tecrübelerinin, dil becerilerinin, okul dışı deneyimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Barton (2002), eğitimcilerin öğrencilerin tarihsel zaman anlayışını "geliştirmeyi" beklememesi, ancak çocuklara çeşitli tarihsel dönemler boyunca yaşam hakkında bilgi edinme şansı vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır; eğitimcilerin ilk olarak kısmen de olsa sosyal ya da maddi yaşama odaklanması, ikinci olarak çeşitli zaman dönemlerine dikkat çekmesi (öğrencilerin bildikleri zaman dönemleri arttıkça zaman hakkında karar vermelerine ilişkin daha iyi temeller oluşacaktır) gerekmektedir. Özellikle "dil" in zamanı algılamadaki işlevselliği göz önünde

bulundurularak sosyal bilgiler dersi kapsamında zamana ilişkin terimlerin ya da kavramların nitelikli bir şekilde kullanılması, kavram yanılgılarının erken dönemde tespit edilerek giderilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca tarih ve zaman kavramları, kronoloji anlayışı ve olgusal içeriğin aktarılması gibi temel beceriler ve kavramlar, dilin kullanımındaki beceriye doğrudan bağlıdır; hangi öğretim ya da öğrenme tarzı benimsenirse benimsensin, tarih ile dil arasındaki yakın ilişki kaçınılmazdır (Hoodless, 2002, s. 174). Dil gelişiminin zaman algısını destekleyici bir unsur olduğu düşünüldüğünde özellikle yetersizliği bulunun öğrencilerde Türkçe derslerinde de söz konusu becerinin dikkate alınması gerekebilir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında zamana ilişkin becerilerin sadece günümüzden geçmişe yönelik bir sıralama yapma becerisi olmadığı, dersin çekirdeğini oluşturan tarih konularının öğretimi açısından düşünüldüğünde; tarihe ilişkin nitelikli bir bakış açısının geliştirilmesi, geçmiş-şimdi-gelecek ekseninde olayların değerlendirilmesi, tarihsel bağlam içerisinde herhangi bir durumun yorumlanması, “tarihsel zaman” kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle zamana ilişkin kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi ya da değişim ve sürekliliği algılama becerileriyle tarihsel olaylar arasındaki nedensellik bağının ortaya konması, dönemler arası benzerlik ve farklılıkların değerlendirilmesi, dönemler arası sürekliliğin ya da eş zamanlılığın incelenmesi, tarihsel dönüm noktalarının keşfedilmesi, tarihte yaşanan değişimin hızının ve yönünün kestirilmesi açısından da küçük yaştaki öğrencilere katkı sağlayacaktır.

Zamana ilişkin beceriler; çocukların belirli bir zamansal düzlemde geçmişte yaşanan olayları konumlandırmalarını sağlamakla birlikte aynı zamanda şimdi ve gelecek zamanla ilişkili çeşitli disiplinler açısından bağlantılar kurmasına da imkân vermektedir. Öztürk'ün (2012) belirttiği üzere “sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (s. 4). Bu doğrultuda sürekli değişim içerisinde olan bir dünyada geçmişte veya var olan tarihsel

verilerden yola çıkarak değişim ve sürekliliği algılaması, geleceğe yönelik tahminde bulunma, öngöründe bulunma ya da planlama yapma açısından da önemlidir. Bununla birlikte zaman ve zamana ilişkin beceriler; farklı tarihsel dönemlerde kültürel ya da politik konumlanmayı da sağlayacağından aynı zamanda yurttaşlık, kimlik ve aidiyet gibi çeşitli ideolojik kavramlar açısından da işlevsel olarak işe koşulabilir.

Sosyal bilgiler öğretimi açısından kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi salt zamana ilişkin tekniklerle veya katı bir bakış açısıyla belirli yaş aralığına sığdırılmaya çalışılmamalıdır. Booth (1994) ve diğerleri çocukların zamana ilişkin düşüncelerinin sadece olgunlaşmaya değil; öğretme stratejilerine, materyallerle yakınlığa, diğer çocuklarla etkileşimlere ve deneyimlere bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklardaki tarihsel zaman kavramının gelişim sürecini yaşı temele alarak bilişsel gelişimle ilişkilendiren çalışmaların yanı sıra; son dönemde uygun ve nitelikli yöntem ve teknikler kullanılarak söz konusu kavrama ilişkin birtakım bilişsel yeterliliklerin kazandırılabilceğini öngören çalışmalar da mevcuttur (Şimşek, 2006, s. 110-111). Bu nedenle artık neredeyse gelenekselleşen basit bir "sıralama" ya da "tarihlendirme" işlemi olarak görülmemeli; çocuk için anlamlı ve yakın çevresine ilişkin resimler, fotoğraflar, binalar, tarihsel mekânlar, eşyalar, tarihsel nesnelere, hikâyeler, zaman şeritleri, zaman kapsülleri, simülasyonlar vb. alternatif yöntemler göz önünde bulundurularak sosyokültürel bağlama dikkat çekilmelidir. Bu süreçte yaşanması muhtemel zamana ilişkin kavram yanılgıları ve kavram kargaşaları yakından izlenilmeli, söz konusu kavramlar sınıf düzeyi arttıkça giderek karmaşıklaşan bir yapıyla çocuğa sunulmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu derleme çalışması Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mart, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir. Bu derleme çalışmasında; ölçek, anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, görüşme vb. yöntemler kullanılarak insanlardan veri sağlamadığı, deneysel amaçlarla insan ya da hayvanlar üzerinde gerçekleştirilmediği ve sadece gerçekleştirilmiş araştırmalara (makale, tez, kitap, rapor, bildiri, vb.) odaklandığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Kaynakça/References

- Akbaba, B., Keçe, M., & Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 14(2), 237-257.
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8631>
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Aydemir, M., & Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 106-119.
- Barton, K. C., & Levstik L.S. (1996). 'Back when God was around and everything': Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454. <https://doi.org/10.3102/00028312033002419>
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913. <https://doi.org/10.3102/00028312038004881>
- Barton, K. C. (2002). " Oh, That's a tricky piece!": Children, mediated action, and the tools of historical time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161-185.
- Batovski, D. A. (2008). How to write a review article. *Assumption University Journal of Technology*, 11(4), 199-203.
- Beneke, S. J., Ostrosky, M. M., & Katz, L. G. (2008). Calender time for young children good intentions gone awry. *Young Children*, 13, 12-16.
- Booth, M. (1993). Students' historical thinking in the national history curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 2(1), 105-27. <https://doi.org/10.1080/00933104.1993.10505695>
- Booth, M. (1994). Cognition in history, *Educational Psychologist*, 29(2), 61-9. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2902_1
- Burny, E., Valcke, M., & Desoete, A. (2009). Towards an agenda for studying learning and instruction focusing on time-related competences in children. *Educational Studies*, 35(5), 481-492. <https://doi.org/10.1080/03055690902879093>
- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through time lines. *Teaching History*, 73, 25-29.
- Cipriani, A., & Geddes, J. (2003). Comparison of systematic and narrative reviews: the example of the atypical antipsychotics. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 12(3), 146-153. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00002918>
- Cooper, H. (2001). *The teaching of history in primary schools*. David Fulton.
- Cooper, H. (Ed.). (2004). *Exploring time and place through play*. David Fulton.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A guide for teachers*. Routledge.
- Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? In I. Davies (Eds.), *Debates in history teaching* (pp. 109-123). Routledge.
- Crowther, E. M. (1982). Understanding of the concept of change among children and young adolescents. *Educational Review*, 34(3), 279-284.
- Çelikkaya T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen alan becerilerine kitaplarda yer verilme durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 141-158.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173.

- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 155-163.
- Demircioğlu, İ.H. (2009). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 187-224). Pegem.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Pegem.
- Drake, F. D., & Nelson, L. R. (2005). *Engagement in teaching history: Theory and practices for middle and secondary teachers*. Merrill Prentice Hall.
- Epstein, T.L. (1997). Sociocultural approaches to young people's historical understanding. *Social Education*, 61(1), 28-31.
- Farmer, A., & Heeley, A. (2004). Moving between fantasy and reality: sustained, shared thinking about the past. In H. Cooper (Eds.), *Exploring time and place through play*. (pp:60-72). David Fulton.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235.
- Foreman, N., Boyd-Davis, S., Moar, M., Korallo, L., & Chappell, E. (2008). Can virtual environments enhance the learning of historical chronology? *Instructional Science*, 36(2), 155-173.
- Friedman, W. J., & Kemp, S. (1998). The effects of elapsed time and retrieval on young children's judgments of the temporal distances of past events. *Cognitive Development*, 13, 335-367. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(98\)90015-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(98)90015-6)
- Friedman, W. J. (2000). The development of children's knowledge of the times of future events. *Child Development*, 71(4), 913-932.
- Galán, J. G. (2016). Learning historical and chronological time practical applications. *European Journal of Science and Theology*, 12(1), 5-16.
- Garcia, J., & Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A Guide to basic instruction*. Allyn and Bacon.
- Gerrish, K., & Lacey, A. (2010). *The research process in nursing*. John Wiley & Sons.
- Greenhalgh, T., Thorne, S., & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews?. *European journal of clinical investigation*, 48(6), 1-6. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Güven, İ. (Ed.). (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Pegem.
- Haith, M. M., Benson, J. B., Roberts, R. R., & Pennington, B. F. (Eds.). (1994). *The development of future-oriented processes*. University of Chicago.
- Hodkinson, A. (1995). Historical time and the national curriculum. *Teaching History*, 79, 18-20.
- Hodkinson, A. (2003). History howlers: amusing anecdotes or symptoms of the difficulties children have in the retention of historical knowledge. Some observations based on recent research, *Research in Education*, 70, 21-36. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.3>
- Hodkinson, A. (2003). *Primary children's developing conceptions of historical time: Analysing approaches to teaching and learning*. Doctoral Dissertation, University of Lancaster, Lancaster.
- Hodkinson, A. (2004). The social context and the assimilation of historical concepts: An indicator of academic performance or an unreliable metric?. *Research in Education*, 71, 50-66. <https://doi.org/10.7227/RIE.71.6>
- Hoodless, P. (Ed.). (1998). *History and English in the primary school*. Routledge.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200. <https://doi.org/10.1080/00220270110080962>

- Jarvis, W. E. (1992). Modern time capsules: Symbolic repositories of civilization. *Libraries & Culture*, 27(3), 279-295.
- Johada, G. (1963). Children's concept of time and history. *Educational Review*, 15, 87-104. <https://doi.org/10.1080/0013191630150201>
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Kabapınar, Y., & Incegöl, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: bir sözlü tarih çalışması. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 74-96.
- Kekeç, M. (2018). *Zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında modelleme tekniğinin kullanılması*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Levstik, L.S., & Pappas, C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20, 369-85. <https://doi.org/10.1080/00933104.1992.10505679>
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1994). *They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382492.pdf>.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1996). 'They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of curriculum studies*, 28(5), 531-576. <https://doi.org/10.1080/0022027980280502>
- Levstik, L.S., & Barton, K.C. (1997). *Doing history*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lippitz, W. (1983). The child's understanding of time. *Phenomenology+Pedagogy*, 1(2), 172-180.
- Lomas, T. (1993). *Teaching and assessing historical understanding*. Historical Association.
- Marancı, Ş. (2017). *Fotoğraflarla 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı*. (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Martin, G. (2013). Authentic engagement with the discipline: Historical understandings in the Australian curriculum: History. *Education and Society*, 31(2), 5-23. <https://doi.org/10.7459/es/31.2.02>
- Masterman, E., & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30(3), 221-241.
- Maxim, G. W. (1997). Time capsules: Tools of the classroom historian. *The Social Studies*, 88(5), 227-232. <https://doi.org/10.1080/00377999709603784>
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%4%BOLG%4%BOLER%20C3%96%4%9ERET%4%BOM%20PROGRAMI%20.pdf>
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- NCSS (2018). *National curriculum standards for social studies: Chapter 2—The themes of social studies*. <https://www.socialstudies.org/>.
- Nelson, M. R. (1987). *Children and social studies. Creative teaching in the elementary classroom*. Harcourt Brace Jovanovich Collage.
- Özmen, C., & Hançer, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kronolojik düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 64-84.
- Öztürk, C. (Ed.). (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi. Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Pegem.
- Prickette, K. R. (2001). *Planning curriculum in social studies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464882.pdf>.
- Rowell, C. G., Hickey, M. G., Gecsei, K., & Klein, S. (2007). A school-wide effort for learning history via a time capsule. *Social Education*, 71(5), 261-267.

- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *Elementary Education Online*, 5(2), 87-109.
- Sağlam, H., Tınmaz, E., & Hayal, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 49-66.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. http://www.histoireperes.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Pacific Educational.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big 6: Historical thinking concepts*. Nelson.
- Sel, B., & Sözer, M. A. (2020). Change and continuity perception skills in social studies curriculum in Turkey and America within the scope of teaching historical time. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.29065/usakead.649688>
- Silverman, J. L. (1996). The development in children of future time perspective (Doctoral dissertation). Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2233&context=dissertations_1.
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In J. Artur & R. Philips (Eds.), *Issues in history teaching*. (pp: 83-97). London: Routledge.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A., & Bal, M. S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 1, 124-151.
- Tay, B. (2007). *Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thornton, S.J., & Vukelich, R. (1988). The effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 16(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/00933104.1988.10505556>
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching history in the primary classroom*. Great Britain: David Fulton.
- UCLA History (2018). *Historical thinking standards*. <https://phi.history.ucla.edu/nchs/standards-grades-k-4/historical-thinking-standards/>.
- Varlıkgörücü, N. (2020). *Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebiliriz?* (Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vella, Y. (2011). The gradual transformation of historical situations: understanding 'change and continuity' through colours and timelines. *Teaching History*, 144, 16-23.
- Yeşilbursa, C. C. , & Sabancı, O., (2009). *Öğrencilerde tarihsel zaman ve kronoloji farkındalığını geliştirmede hikâyelerin kullanımı*. The First International Congress of Educational Research. Çanakkale, Turkey.
- West, J. (1981). Time charts. *Education 3-13*, 10(1), 48-50.
- Whitrow, G. J. (1988). *Time in history: The evolution of our general awareness of time and temporal perspective*. Oxford University.
- Williams, S. (2016). Teaching History: Effective Teaching for Learning History-Chronological vs. Thematic Approaches to Student Historical Comprehension. Master of Education Program Theses. https://digitalcollections.dordt.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1104&context=med_theses.
- Wilschut, A. (2012). *Images of time: The role of an historical consciousness of time in learning history*. Information Age.
- Wood, S. (1995). Developing an understanding of time sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14.

Zayimoğlu Öztürk, F. & Öztürk, T. (2018). Sosyal bilgiler dersinde zaman kapsülü kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 52-71.

İletişim/Correspondence

Dr. Burcu SEL
burcusel3@gmail.com
Prof. Dr. M. Akif SÖZER
akifsozer@gmail.com

Opinions of Social Studies Teachers about Using Education Information Network Platform in Social Studies Course during Covid-19 Process

Feyzullah Ezer, Firat University, ORCID ID: 0000-0002-5862-8541

Selda Aksüt, Firat University, ORCID ID: 0000-0001-6128-7867

Abstract

The purpose of the study is to determine the opinions of social studies teachers on the use of Education Information Network platform in social studies course during Covid-19 process. The study was conducted in accordance with the phenomenological design, one of the qualitative research designs. The sample group of the study was composed of 25 social studies teachers working in ten secondary schools located in city center of Elazig in spring semester of the 2019-2020 academic year. The sample group was determined with easily accessible case sampling which is one of the purposeful sampling methods. The data of the study were obtained by using semi-structured interview form via interview method. Content analysis method was used to analyze the data obtained in the study and qualitative data analysis program was used to evaluate the data. As a result of the study, it was determined that social studies teachers expressed Education Information Network as a rich and developing resource pool, social education platform and a free social network open to everyone. Education Information Network was seen to make significant contributions on learning in social studies Education in terms of individual and independent learning and permanent learning. Individualized contents can be involved more so that students can benefit more from the Education Information Network. In addition, the number of maps, tables and graphs can be increased in order to make teaching the topics more efficiently and make them more interesting for students in Social Sciences Course in Education Information Network.

Keywords: Covid-19, Education Information Network, Social Studies Education, Social Studies Teachers.



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 197-233
DOI:
10.17679/inuefd.771367

Article type:
Research article

Received : 19.07.2020

Accepted : 28.01.2021

Suggested Citation

Ezer, F. & Aksüt, S. (2021). Opinions of social studies teachers about using education information network platform in social studies course during covid-19 process, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 197-233. DOI: 10.17679/inuefd.771367

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Covid-19 (coronavirus) pandemic, that has affected many countries in the world including Turkey today, has caused changes in the education field, as in many areas of our lives. Changes experienced during Covid-19 pandemic period have also caused significant changes in digital learning environments and practices in the education process. One of these changes is that students continued their education at their homes through TV channels opened for three different levels as primary, secondary, and high schools through TRT and through the internet under the Education Information Network giving service as digital environment platform. The changes are experienced especially in learning environment and practices in the distance education process with education Information Network and changes have also been observed in the way teachers teach their lessons and their interactions with students. As a result of these changes, the opinions of teachers, who are the active users of the platform, have an extremely important place.

Purpose

The aim of this study is to determine the opinions of social studies teachers about the use of Education Information Network platform in social studies course during Covid-19 process.

Method

The study was carried out with phenomenological pattern, which is one of the qualitative research designs. The sample group of the study was composed of a total of 25 social studies teachers including 11 females and 14 males working in ten secondary schools located in city center of Elazig in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The sample group was determined with easily accessible case sampling, which is one of the purposeful sampling methods. In the study, the data were obtained by using semi-structured interview form through

the interview method. The study data were analyzed by using content analysis method. In the evaluation of the data obtained in the study, qualitative data analysis program was used.

Findings

Seven main themes were determined about the opinions of social studies teachers regarding the use of Education Information Network platform in social studies course during Covid-19 process. These themes were determined as; "Education Information Network", "strong and limited aspects of Education Information Network", "social studies course in Education Information Network ", "contributions of Education Information Network on learning", "problems encountered in Education Information Network", "recommendations on the effective use of Education Information Network" and "differences between Education Information Network and face-to-face education".

Discussion & Conclusion

It was determined that social studies teachers generally expressed Education Information Network as "a rich and developing resource pool". Besides, the teachers expressed Education Information Network as "social education platform", "a free social network open to everyone", "innovative platform", "original platform", the gateway of education to the future", "revolution in education", and "digital library". It was determined that the social studies teachers expressed the strengths of Education Information Network as "ease to access to different resources", "a constantly updated network" and "education anywhere, anytime". It was also concluded that they expressed the limited aspects of Education Information Network with the themes "complex use of the website" and "difficulty in finding the information sought". It was found that social studies teachers expressed the social studies course in Education Information Network mostly with "providing rich and educational content", "providing rich material and documents" and "integration of technology to social studies education". It was determined that the teachers expressed the contributions of Education Information Network on

learning in social studies education as important in terms of “individual and independent learning”, “permanent learning”, “understanding and strengthening the subject”, and “conscious technology use”. In the problems encountered in Education Information Network in social studies education, the teachers were determined to face mostly with the problems of “problems of accessing to the site and freezing screen”, “not taking individual responsibility in learning” and “failure to provide face-to-face interaction environments and opportunities”. About the effective use of Education Information Network in social studies education, the teachers were found to recommend mostly “eliminating the access problem for the website”, involving individualized contents more”, and “increasing the individual responsibilities in learning”. It was found that the teachers, evaluating the differences between Education Information Network and face-to-face education, expressed the advantages of Education Information Network with the themes of “mass education with individual and independent learning” and “learning opportunity from more and various sources”. The teachers expressed the disadvantages of Education Information Network as the “failure to provide face-to-face interaction environment and opportunities” and “failure to solve the problems instantly in the learning process”. Individualized contents can be involved more so that students can benefit more from the Education Information Network. In addition, the number of maps, tables and graphs can be increased in order to make teaching the topics more efficiently and make them more interesting for students in Social Sciences Course in Education Information Network.

Covid-19 Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitim Bilişim Ağı Platformunu Kullanmaya Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Feyzullah Ezer, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5862-8541

Selda Aksüt, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6128-7867

Öz

Araştırmanın amacı Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Elazığ il merkezinde yer alan ortaokulda görev yapan 25 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden ve verilerin değerlendirilmesinde nitel veri analiz programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Eğitim Bilişim Ağı'nı zengin ve gelişen bir kaynak havuzu, sosyal eğitim platformu ve herkese açık olan ücretsiz bir sosyal ağ olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nın öğrenme üzerinde bireysel ve bağımsız öğrenme ve kalıcı öğrenme açısından önemli katkılarının olduğu görülmüştür. Eğitim Bilişim Ağı'dan öğrencilerin daha fazla yararlanabilmeleri için bireyselleştirilmiş içeriklere daha çok yer verilebilir. Ayrıca Eğitim Bilişim Ağı'nda sosyal bilgiler dersinde konularının işlenmesinin daha verimli olabilmesi ve öğrenciler için daha ilgi çekici olabilmesi için harita, tablo ve grafik sayıları artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Eğitim Bilişim Ağı, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 197-233
DOI:
10.17679/inuefd.771367

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
19.07.2020
Kabul Tarihi :
28.01.2021

Önerilen Atıf

Ezer, F. & Aksüt, S. (2021). Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde eğitim bilişim ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-233. DOI: 10.17679/inuefd.771367

Covid-19 Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitim Bilişim Ağı Platformunu Kullanmaya

Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Günümüzde, bilim ve teknoloji hızla gelişmektedir. Bilim ve teknolojiadaki bu hızlı gelişim toplumu, toplumun beklentilerini ve kültürü etkilemektedir (Yılmaz, 2007, s. 161). Bu teknolojik gelişmeler ile birlikte insan hayatında sosyal ve ekonomik yönden önemli gelişmeler yaşanmakta ve yaşanmaya devam etmektedir (Alabay, 2015, s. 1). Ayrıca teknolojinin getirdiği yenilikler hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler her alanda etkisini gösterdiği gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir (Candeğer vd., 2017, s. 12).

Eğitim ile teknoloji arasındaki ilişki bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile birlikte daha da artmıştır. Bu sebeple eğitimde, teknoloji kullanımının gerekli hale gelmesi ile eğitim teknolojisi kavramı ortaya çıkmıştır (Hanbay Tiryaki, 2018, s. 8). Eğitim teknolojisi, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Alkan, 2005, s. 13). Eğitim teknolojilerinin eğitim alanına en önemli faydalarından biri uzaktan eğitim sistemleridir (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017, s. 2). Gelişen teknoloji ile beraber teknolojik araçlara her gün bir yenisi eklenmiş ve teknolojik araçlar insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Teknolojik araçların, öğrenme ortamlarında kullanılması da önem kazanmıştır (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2018, s. 62). Bilgisayar ve internet gibi bilgi teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılması insanların yaşanan gelişmeden ve yeniliklerden haberdar olmasına imkân tanıdığı gibi öğrenmeyi zaman ve mekândan bağımsız hale getirmiştir (Oral ve Kenanoğlu, 2012, s. 69). İnternet ve web teknolojilerinin insan hayatına girmesi, eğitimde yeni açılımları sağlamış ve web teknolojilerinin eğitimde kullanılması ile İnternet'te e-kitaplar, eğitim portalları, çevrim içi dersler, slaytlar, ders notları ve birçok çevrim içi öğretim materyali daha kolay bulunmuştur (Kaya ve Altun, 2009, s. 136). Bu sayede, bireyler arasında iletişim ve etkileşim olanakları daha da artmış, insanların iletişim şekillerinde ve bilgiye erişim yollarında değişiklikler olmuştur. Öğrenenler, edilgen alıcı konumundan çıkmış bilgiyi üreten, şekillendiren ve sentezleyen kişilere dönüşmüştür (Bozkurt, 2015, s. 57).

İlerleyen teknolojiye ayak uydurmak için bireylerin özgür, öz güvenli, yaratıcı, sorgulayıcı, girişimci, iletişim becerilerine ve eleştirel düşünme yetisine sahip, sorun çözme odaklı düşünebilen ve var olan bilgilerden yeni bilgiler üretebilen 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olmaları gerekmektedir (Hacıoğlu, 2019, s. 9). 21. yüzyılda değişen ve beklenen öğrenci becerilerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde öncelikle öğrenme ortamlarının bu becerileri kazandırabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Okul ortamları, bilgi iletişim teknolojileri araçları ile donatılmalı ayrıca öğrenciler ve öğretmenler bu araçlardan mümkün olduğunca yararlanmalıdır (Boholano, 2017, s. 22). Ülkemizde eğitim teknolojisinde yaşanan gelişmeler eğitim alanına da yeni teknolojilerin girmesini sağlamıştır. Bilgiye ulaşma aşamasında önemli olan bilgi iletişim teknolojileri, FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi ile okullarımıza girerek internete dayalı teknolojilerin eğitim ortamında kullanılmasını mümkün hale getirmiştir (Yenilik ve Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEĞİTEK], 2018). FATİH Projesi, her öğrenciyi en iyi eğitime kavuşturmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmış ayrıca dünyada uygulamaya konulan en büyük ve kapsamlı eğitim hareketidir (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi [FATİH], 2020).

FATİH Projesi kapsamında üretilen e-çeriklere; öğretmenler ve öğrenciler web tabanlı ortamlarda hem çevrimiçi hem de çevrimdışı şekilde ulaşabilmeleri amacıyla bir e-çerik yönetim sistemi olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA); FATİH Projesinin “e-Dönüşüm Türkiye” kapsamında bilgi toplumuna dönüşümü sağlamak, eğitimde bilişim kültürünü yaygınlaştırmak ve eğitimin bilişim gereksinimlerini karşılamak amacıyla arama motoru, sosyal ağ, e-ansiklopedi gibi çağın dinamik sistemlerinden oluşturulmuş, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bütün eğitsel enformatik sistemini taşıyabilecek web uygulamaları projesidir (YEĞİTEK, 2018, s. 10). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yenilik ve Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından yürütülen ve FATİH Projesi'nin içerik ayağını oluşturan Eğitim Bilişim Ağı çevrimiçi sosyal bir eğitim platformudur. Platformun

amacı; okulda, evde, yani ihtiyaç duyulan her yerde teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır. Bunun için EBA, her sınıf seviyesine uygun, güvenilir ve doğru e-içerikler sunmak için her geçen gün gelişmeye devam etmektedir (Eğitim Bilişim Ağı [EBA], 2020).

Eğitim Bilişim Ağı, öncelikle dijital ortamda eğitime katkı sağlayacak tüm öğeleri bir arada toplayan dijital çatı görevini üstlenen bir platformdur (Güvendi, 2014, s. 20). EBA hem ülkenin her yerinde bulunan öğrencilerin işbirlikli öğrenmesini sağlamakta hem de öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak öğrencilere zengin öğrenme imkânları sunmaktadır (Atasoy ve Yiğitcan Nayir, 2019, s. 25). EBA sayesinde öğrenciler bireysel öğrenmelerine katkı sağlayarak, kendi ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı içinde kendilerini bulacaklardır (Alabay, 2015, s. 26). EBA, bilgi teknolojileri aracılığıyla eğitimi sınıf ortamından çıkararak ihtiyaç duyulan her yere taşımaktadır (Kana ve Saygılı, 2016, s. 12). EBA, öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabileceği eğitim araçlarının ve eğitsel içeriklerin yer aldığı bir platformdur (Aktay ve Keskin, 2016, s. 28). EBA öğretmen ve öğrencilerin bilgiye ulaşmada rahat bir şekilde kullanabilecekleri kolay ve güvenilir büyük bir eğitim ağıdır (Aksoy, 2017, s. 25). EBA Türkiye'deki bütün öğretmen ve öğrencilere ücretsiz olarak hizmet sunan bir ağıdır (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017, s. 3-4). Ayrıca EBA içeriğindeki ders kitapları, ders konuları, dergiler, belgesel, video, çizgi film, animasyon ve simülasyon gibi bir çok materyalin yer aldığı dijital bir çatı ve dijital bir kütüphane görevini yürütmektedir (Demir vd., 2018, s. 409).

Eğitim ortamında teknolojinin kullanılması öğrencilerin öğrenme ortamına adapte olmasını, kendilerine güvenmelerini ve motivasyonu artırmayı sağladığı gibi öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmektedir (Bester ve Brand, 2013, s. 5). Sosyal bilgiler derslerinde teknoloji kullanımı öğrenciler arasında işbirliğini kolaylaştırır, öğrencilerin yaratıcılık ve yetkinliklerini geliştirebileceği zengin kaynakların bulunduğu mekânlar yaratır (Berson ve Balyta, 2004, s. 142). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak eğitim teknolojilerine baktığımızda; ders kitapları, diğer basılı materyaller, internet, etkileşimli tahta, bilgisayar, tablet, akıllı cep telefonu, eğitsel e-içerik platformları, projeksiyon gibi eşyalar ilk olarak akla gelmektedir. Sosyal

bilgiler öğretmenlerinin hem sosyal bilgiler programının hedeflediği amaç ve becerileri, hem de öğrenme alanlarının gereklerini öğrencilere kazandırmalarına yardımcı olacak söz konusu eğitim materyallerinin tümünün Eğitim Bilişim Ağı bünyesinde mevcut olduğu görülmektedir (İnanoğlu, 2019, s. 42-43).

Günümüzde dünya çapında birçok ülkeyi ve Türkiye'yi etkisine alan Covid-19 (koronavirüs) salgını hayatımızın birçok alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişimlere neden olmuştur. Covid-19 pandemi sürecinde yaşanan değişimler eğitim öğretim sürecinde dijital öğrenme ortamlarında ve uygulamalarında da önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu değişikliklerden biri öğrencilerin evlerinden eğitime devam etmeleri için uzaktan eğitim süreci TRT aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim olmak üzere üç farklı kademe için açılan TV kanallarıyla ve dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı kapsamında internet vasıtasıyla eğitimlerine devam etmeleridir. Eğitim Bilişim Ağı ile uzaktan eğitim sürecinde özellikle öğrenme ortamlarında ve uygulamalarında değişim yaşandığı gibi bununla birlikte öğretmenlerin derslerini gerçekleştirme şeklinde ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde de değişim yaşanmıştır.

Bu değişimler sonucunda Eğitim Bilişim Ağı platformunun aktif kullanıcılarından biri olan öğretmenlerin görüşleri son derece önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple araştırmada Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Konunun yeterince önemli olması, güncelliği ve değişen ihtiyaçlara cevap vermesi açısından araştırmanın yapılması önem teşkil etmektedir. Ayrıca yapılan literatür taraması sonucunda, Covid-19 sürecinde Eğitim Bilişim Ağı ile ilgili öğretmen görüşlerinin yer aldığı bir araştırmaya rastlanmaması bu araştırmayı önemli kılan diğer bir sebeptir. Araştırma sonuçlarının sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın daha etkin bir şekilde kullanımı bakımından yararlı olacağı ve araştırmanın literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

- a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Eğitim Bilişim Ağı ile ilgili görüşleri nelerdir?
- b. Eğitim Bilişim Ağı'nın güçlü ve sınırlı yönleri nelerdir?
- c. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Eğitim Bilişim Ağı'ndaki sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- d. Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanılmasının öğrenme üzerindeki katkıları nelerdir?
- e. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nda karşılaştıkları problemler nelerdir?
- f. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nın daha etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?
- g. Eğitim Bilişim Ağı ile yüz yüze eğitim arasındaki farklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular her gün karşılaştığımız olaylar, durumlar, kavramlar, algılar ve deneyimler olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Çilesiz'e (2011, s. 498) göre olgubilim araştırmaları bireyin dünya ile etkileşimi sonucunda bir olgu ile ilgili bireyin dünyayı nasıl deneyimlediğini ve algıladığını ortaya çıkarmayı aynı zamanda olguların yapısını betimlemeyi, anlamayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Elazığ il merkezinde yer alan farklı on ortaokulda görev yapan 11'i kadın, 14'ü erkek toplam 25 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu araştırmanın amacına bağlı olarak derinlemesine araştırma yapılması ve araştırmanın konusuna uygun olması açısından amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan ve belli ölçütleri karşılayan özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 90). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratik kazandıran bir yöntem olduğu gibi araştırmacı, kendisine yakın olan ve erişilmesi daha kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırmaya dâhil edilmelerinde gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (23/06/2020-397896) etik izin alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme yönteminin amacı hem sorulan soruların cevaplarını öğrenmek hem de katılımcıların konuya ilişkin tecrübelerini, konuyu nasıl algıladıklarını ve nasıl ifade ettiklerini anlamaya çalışmaktır (Seidman, 2006, s. 9). Araştırmanın amacına yönelik olarak araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ise görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı tanınması ve araştırılan konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesini sağlaması açısından önemlidir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 152). Bu sebepten araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, benzer konulara yönelerek farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Görüşmeciye görüşme sırasında keşfedilecek sorular ve konular listesi sağlar. Ayrıca görüşmeci, görüşme sürecinde soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir aynı zamanda görüşmeciye zaman esnekliği sağlar (Avcı, 2008, s. 160).

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılarak, konu ile ilgili araştırmalar detaylıca incelenmiştir. Daha sonra hazırlanan taslak görüşme formu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'ndan üç öğretim üyesinin görüşüne sunulup, gelen dönütler doğrultusunda düzeltilmiş ve görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın, gerçekleştirildiği dönemde yaşanan Covid-19 pandemi süreci yüzünden yüz yüze görüşmeler mümkün olmadığı için araştırma online ortamda ve telefonda yapılan görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna görüşmeye başlamadan önce araştırma konusu ve araştırmada yer alan sorular ile ilgili kısa bilgiler verilerek görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. "İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Bilgin'e (2014, s. 1) göre bu analiz mesajlarda gözlenen ve betimlenen öğelerden hareketle yorum yapma amacı taşır ama yorumlamada öznel etkenlerden kurtulmayı amaçlar.

Araştırmadan elde edilen verilerinin değerlendirilmesinde nitel veri analiz programından yararlanılmıştır. "Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 72). Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına olduğu gibi aktarılarak analize uygun hale getirilmiştir. Görüşmedeki ifadelerin analizini kolaylaştırmak için araştırma amacına ve sorularına uygun olacak şekilde bu ifadeler kısa ve anlamlı semboller halinde kodlanmıştır. İlgili literatür ile ilişki sağlanarak taslak temalar belirlenmiş ve bu taslak temalara göre kodlar düzenlenmiştir. Bu taslak temalar tekrar kontrol edilerek kesinleştirilmiştir. Temalar arasındaki

ilişki belirlenerek ana tema ve alt temalar araştırma sorularının altına toplanmıştır. Kod ve tema listesi oluşturularak bu liste kendi içerisinde tutarlı olacak şekilde veriler organize edilmiştir. Böylece kaç katılımcının aynı temaya vurgu yaptığı ortaya konulmuş ve temaların daha fazla yoğunlaştığı alanlar belirlenmiştir. Elde edilen temalar ve yükleme sayıları daha net ve kapsamlı bir görüntünün sağlanması için görsel hale getirilerek modeller halinde sunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek modeller yorumlanmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin katılımcı görüşleri, tırnak içerisinde italik olarak verilmiştir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, katılımcı görüşlerinin başında (Ö.1.K/E), (Öğretmen, 1. kişi, Kadın/Erkek) şekilde kısaltmaların yer aldığı kodlamalar ile verilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırma sonucunda geçerliğin sağlanması önemlidir. Araştırma sonucunda toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığını detaylıca açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması açısından önemli görülen ölçütler arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 270). Geçerliğin sağlanması okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından araştırma bulgularının doğruluğunun değerlendirilmesine dayanmaktadır (Creswell ve Miller, 2000, 124). Bu sebeple araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı detaylıca açıklanmış ve araştırma sonucunda elde edilen veriler bulgular kısmında ayrıntılı şekilde rapor edilmiştir. Bu sayede okuyucu, katılımcı ve araştırmacının araştırma bulgularının doğruluğunu değerlendirmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak ve verilerin kodlanması sırasında karşılaşılabilecek olan bireysel etkileri ortadan kaldırmak için görüşme verileri araştırmayı yürüten uzman ve araştırmacı (kodlayıcılar) tarafından birbirinden bağımsız şekilde değerlendirilerek kodlamalar yapılmış ve daha sonra bu kodlamalar karşılaştırılarak farklı kodlayıcılar arası uyumun olup olmadığını belirlemek için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994/2016, s. 64) güvenilirlik formülü "güvenirlik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı" kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik

formülüne göre hesaplanan araştırmanın güvenilirlik değeri % 91 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kodlayıcılar arasındaki uyum % 91 olduğu için istenilen düzeyde güvenilirliğin sağlandığı belirlenmiştir. Saban'a (2009, s. 288) göre nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri sonucunda aradaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde güvenilirlik sağlanmış olmaktadır.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için Erlandson vd. (1993, s. 28-34) tarafından belirtilen inandırıcılık, aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik), tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejilerinden yararlanılmıştır. İnanırcılığın değerlendirilmesi için uzman incelemesi ve katılımcı teyidi, aktarılabilirliği artırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme, tutarlığın sağlanması için tutarlılık incelemesi ve teyit edilebilirliği sağlamak için teyit incelemesi yapılarak geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmada inandırıcılığın değerlendirilmesi için araştırma ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir kişinin araştırmayı incelemesi sağlanarak uzman incelemesi yapılmıştır. Daha sonra ise elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin sonuçlar katılımcılara teyit ettirilerek katılımcı teyidi yapılmıştır. Aktarılabilirliği artırmak için ham veriler analiz sonucunda ortaya çıkan kavram ve temalara göre tekrar düzenlenerek kesinlikle verinin doğasına bağlı kalınarak ve yorum katmadan ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Daha sonra ise nitel araştırmada genele ve özele ait bilgileri ortaya koyma eğilimi olan amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tutarlığın sağlanması için araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılarak araştırmacıların araştırma sürecinde tutarlı olup olmadığını ortaya koyan tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Teyit edilebilirliği sağlamak için ise araştırmada bir uzmanın, araştırmacıların elde ettiği sonuçları ham verilerle karşılaştırarak araştırmacıların teyit mekanizmasını çalıştırıp çalıştırmadığına ilişkin değerlendirme yapması sağlanarak teyit incelemesi yapılmıştır.

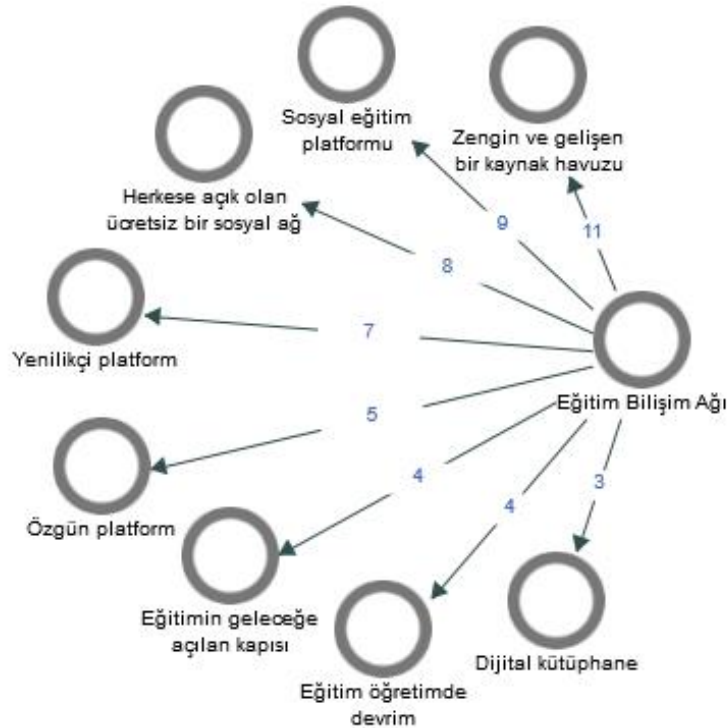
Bulgular

Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili yedi ana tema belirlenmiştir. Bu temalar;

“Eğitim Bilişim Ağı”, “Eğitim Bilişim Ağı’nın güçlü ve sınırlı yönleri”, “Eğitim Bilişim Ağı’nda sosyal bilgiler dersi”, “Eğitim Bilişim Ağı’nın öğrenme üzerindeki katkıları”, “Eğitim Bilişim Ağı’nda karşılaşılan problemler”, “Eğitim Bilişim Ağı’nın etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik öneriler” ve “Eğitim Bilişim Ağı ile yüz yüze eğitim arasındaki farklar” olarak belirlenmiştir. Bu ana temalar modeller halinde sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’na İlişkin Görüşleri

Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenen ana temalardan biri Eğitim Bilişim Ağı ile ilgilidir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, temanın sekiz alt teması olduğu belirlenmiştir. Bu temaya yönelik model şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Eğitim Bilişim Ağı’na ilişkin model

Eğitim Bilişim Ağı’na yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; en fazla “zengin ve gelişen bir kaynak havuzu” olarak belirtildiği görülmektedir. Bu temaya yönelik belirlenen diğer alt temalar ise sırasıyla; “sosyal eğitim platformu”, “herkes için açık olan ücretsiz sosyal ağ”, “yenilikçi platform”, “özgün platform”, “eğitim için geleceğe açılan kapı”, “eğitim öğretimde

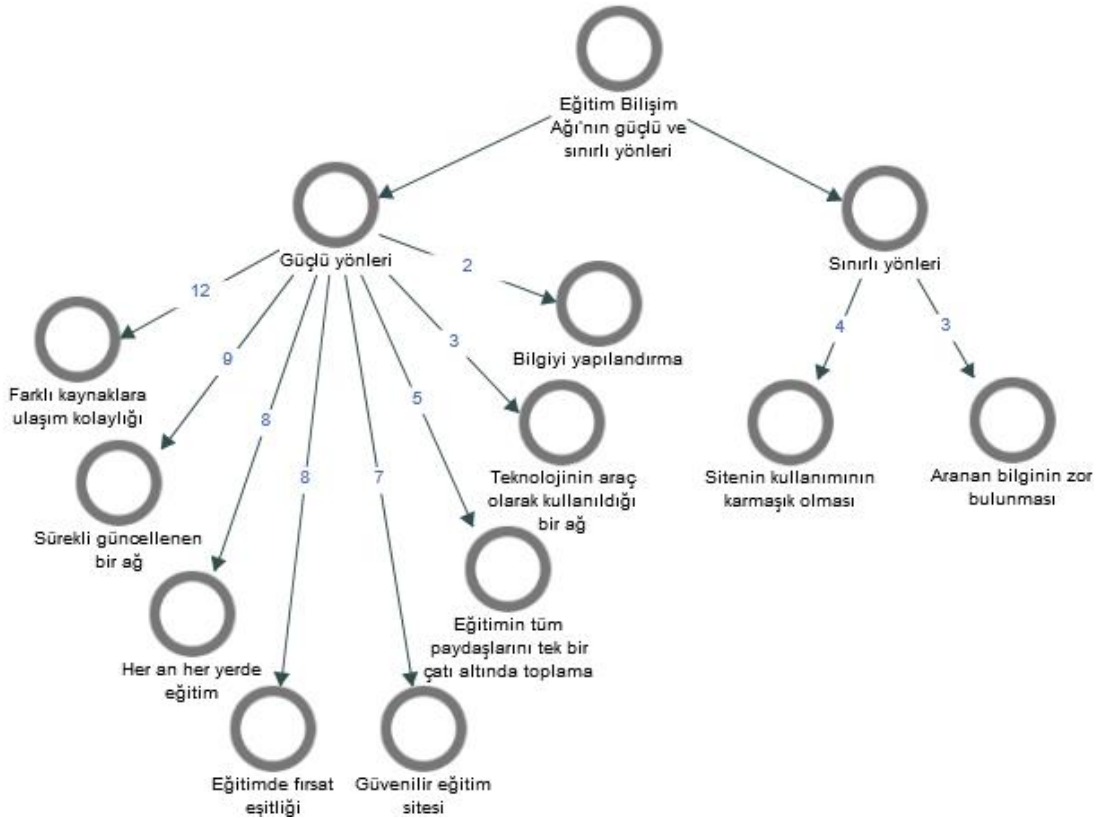
devrim” ve “dijital kütüphane” olarak belirlenmiştir. Bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Bilişim Ağı temasını bazı katılımcılar “zengin ve gelişen bir kaynak havuzu” alt teması ile ilişkilendirmişlerdir. Böyle düşünen katılımcı **Ö.1(E)** “EBA zengin kaynak havuzuna (dersle ilgili içerik, konu anlatımları, alıştırmalar, testler ve etkinlikler vb.) sahip olan ve sürekli gelişen mükemmel bir platformdur.” cümlesiyle düşüncesini belirtirken, başka bir katılımcı **Ö.17(K)** “Herkesin kullanımına açık olan ücretsiz, gelişen ve büyük bir kaynak havuzuna sahip olan bir eğitim sitesidir.” cümlesiyle EBA’yı öğretmen ve öğrenci gibi tüm kullanıcı kitlesine açık olan gittikçe gelişen ve zengin bir kaynak havuzu oluşturan eğitim platformu olarak ifade etmiştir.

“Herkesine açık olan ücretsiz bir sosyal ağ” alt teması ile ilgili görüşünü ifade eden katılımcı **Ö.7(K)** “EBA öğrenciler ile öğretmenler arasında iletişimi arttırmak ve öğrencilerin eğitim hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu bilgilere, etkinliklere ve materyallere istedikleri zaman ulaşmalarını sağlayan ücretsiz bir eğitim sistemidir.” cümlesiyle düşüncesini belirtirken, aynı şekilde düşünen başka bir katılımcı **Ö.14(E)** “EBA doğru ve güvenilir içeriği ile ücretsiz olarak kullanıcılarına hizmet veren sosyal bir ağıdır.” cümlesiyle EBA’yı öğretmen ve öğrenci gibi eğitimin tüm paydaşlarına açık olan ücretsiz hizmet veren sosyal bir platform olarak ifade ettiği belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’nın Güçlü ve Sınırlı Yönlerine İlişkin Görüşleri

Eğitim Bilişim Ağı’nın güçlü ve sınırlı yönlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda, bu temanın iki alt tema etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temaya yönelik model şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Eğitim Bilişim Ağı'nın güçlü ve sınırlı yönlerine ilişkin model

Eğitim Bilişim Ağı'nın güçlü ve sınırlı yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “güçlü yönleri” ve “sınırlı yönleri” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Eğitim Bilişim Ağı'nın “güçlü yönleri” temasının kendi içerisinde sekiz alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “güçlü yönleri” temasını en fazla on iki yüklemle “farklı kaynaklara ulaşım kolaylığı” alt teması ile ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu ana temaya ilişkin belirlenen diğer alt temalar ise sırasıyla; “sürekli güncellenen bir ağ”, “her an her yerde eğitim”, “eğitimde fırsat eşitliği”, “güvenilir eğitim sitesi”, “eğitimin tüm paydaşlarını tek bir çatı altında toplama”, “teknolojinin araç olarak kullanıldığı bir ağ” ve “bilgiyi yapılandırma” olarak belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “sınırlı yönleri” temasını dört yüklemle “sitenin kullanımının karmaşık olması” ve üç yüklemle “aranan bilginin zor bulunması” alt temaları ile ifade ettikleri görülmektedir. Bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Bilişim Ağı'nın güçlü yönlerini “eğitimde fırsat eşitliği” alt teması ile ilişkilendiren katılımcı **Ö.2(E)** “*FATİH projesinin uygulama alanı olan EBA öğrenciler arasındaki sosyal ve*

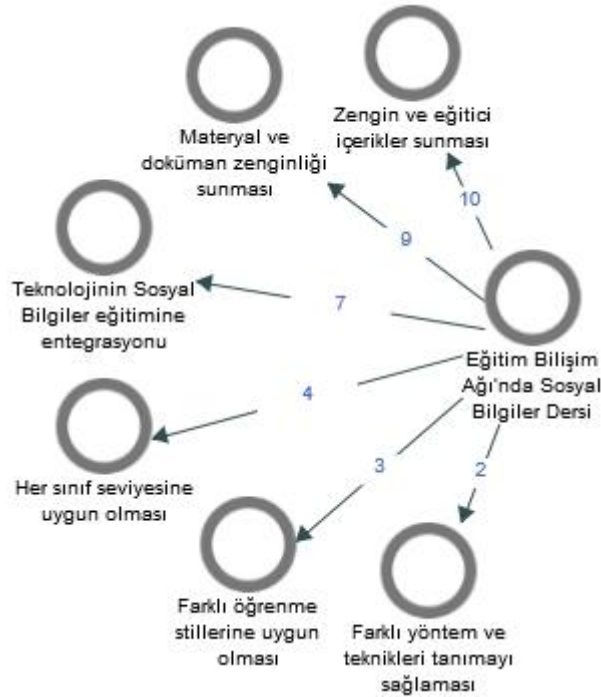
*ekonomik farklılıkların en aza indirilmesi için bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına sunulan eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan bir bilişim ağıdır.” şeklinde açıklama yaparken, başka bir katılımcı **Ö.10(K)** “Teknolojik aracı ve interneti olan öğrenciler ve öğretmenler okulda, evde EBA’ya rahatça girerek buradaki bütün hizmetlerden ücretsiz olarak yararlanabilmektedir. Bu yüzden EBA eğitimde fırsat eşitliğini gözeten bir platform olduğu düşünüyorum.” cümlesiyle EBA’yı eğitimde fırsat eşitliği sağlayan önemli bir platform olarak vurguladığı görülmüştür.*

“Eğitimin tüm paydaşlarını tek bir çatı altında toplama” alt temasını ifade eden katılımcı **Ö.12(E)** “EBA ülkenin dört tarafındaki eğitimin tüm paydaşlarını (öğretmen ve öğrenci gibi) tek bir çatı altında buluşturan güvenilir bir eğitim sitesidir.” şeklinde düşüncesini belirtirken, başka bir katılımcı **Ö.22(K)** “EBA güçlü yönü olarak eğitim camiası içerisinde bulunan bütün bireyleri bir araya toplayan işbirliği içinde çalışmaya fırsat sağlayan ve sürekli güncellenen bir bilişim ağı olarak ifade edilebilir.” cümlesiyle EBA’nın tüm kullanıcılarını bir arada toplandığına dikkat çekmiştir.

Eğitim Bilişim Ağı’nın sınırlı yönlerini “sitenin kullanımının karmaşık olması” alt teması ile ilişkilendiren katılımcı **Ö.3(E)** “Bu sitenin kullanımı bana biraz karmaşık geliyor. Bu konuda sıkıntı yaşıyoruz aradığımız şeyleri bulmakta zorlanıyoruz. Bence daha rahat bir şekilde kullanılabilmesi için sitenin kullanımı ile ilgili karışıklıklar giderilmelidir.” cümlesiyle düşüncesini belirtirken, başka bir katılımcı **Ö.15(E)** “Sitenin sınırlı yönü olarak kullanımının biraz karışık olduğunu düşünüyorum.” cümlesiyle sitesinin kullanımının karmaşık olmasından dolayı zorlandıklarını bu durumu ise EBA’nın sınırlı yönü olarak ifade ettiği belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’nda Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşleri

Eğitim Bilişim Ağı’nda sosyal bilgiler dersine yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bu görüşlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, temanın altı alt tema etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu temaya yönelik model şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Eğitim Bilişim Ağı'nda sosyal bilgiler dersine ilişkin model

Eğitim Bilişim Ağı'nda sosyal bilgiler dersine yönelik öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde; en fazla yüklemenin “zengin ve eğitici içerikler sunması” alt temasına yapıldığı görülmektedir. Belirlenen diğer alt temalar ise sırasıyla; “materyal ve doküman zenginliği sunması”, “teknolojinin sosyal bilgiler eğitimine entegrasyonu”, “her sınıf seviyesine uygun olması”, “farklı öğrenme stillerine uygun olması” ve “farklı yöntem ve teknikleri tanımayı sağlaması” olarak ifade edilmiştir. Bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Bilişim Ağı'nda sosyal bilgiler dersini “teknolojinin sosyal bilgiler eğitimine entegrasyonu” alt teması ile ilişkilendiren katılımcı **Ö.4(K)** “EBA bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, teknolojinin sosyal bilgiler dersine entegrasyonunu sağlamaktadır.” cümlesiyle düşüncesini ifade ederken, başka bir katılımcı **Ö.18(K)** “Sosyal bilgiler dersinde teknoloji ile eğitim bütünleşmiştir.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Aslında öğretmenler sosyal bilgiler öğretim sürecinin teknoloji desteği ile zenginleştirildiğini ifade etmişlerdir.

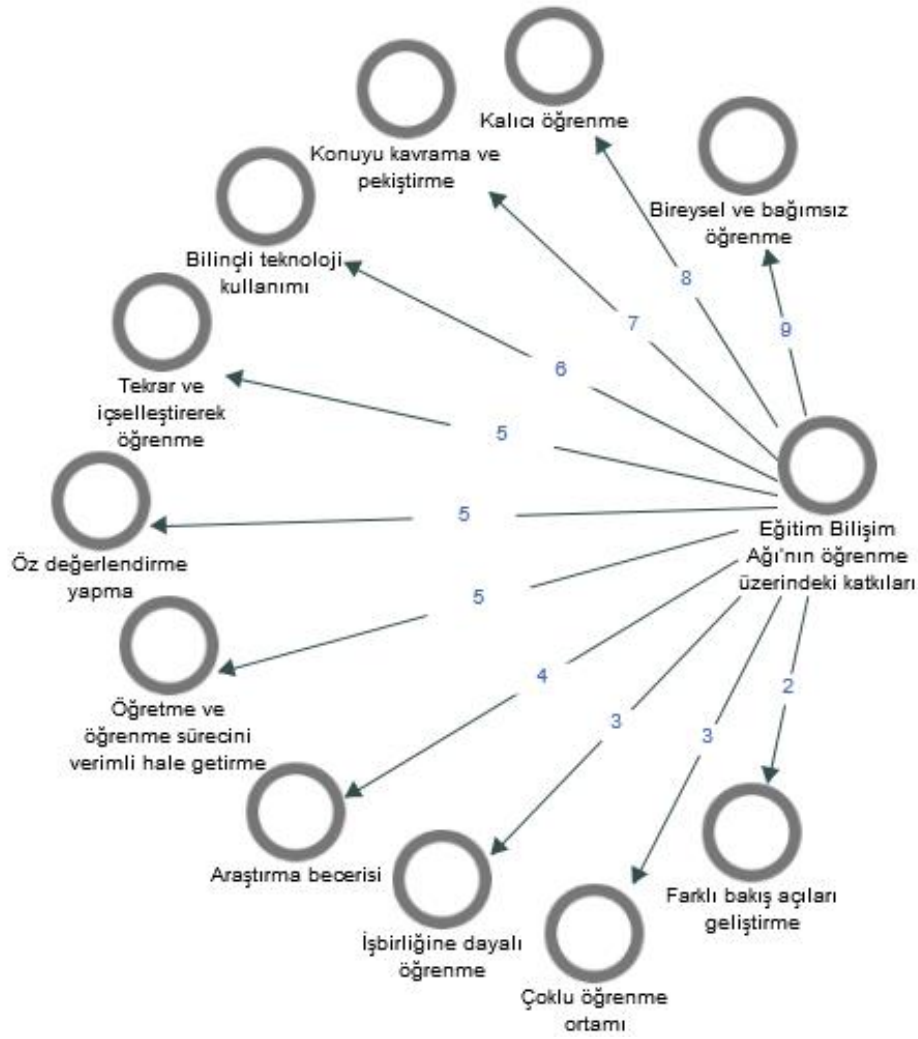
“Her sınıf seviyesine uygun olması” alt teması ile ilgili görüşünü açıklayan katılımcı **Ö.13(E)** “EBA’da, sosyal bilgiler dersi için geliştirilen zengin ve eğitici içerikler her sınıf seviyesine

uygundur.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, benzer şekilde diğer katılımcı **Ö.25(K)** *“EBA’daki sosyal bilgiler derslerinin işlenişinin öğrencilerin gelişimi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Dersle ilgili her sınıf seviyesine uygun içerikler, görseller, animasyonlar ve videolar yer almaktadır.”* cümlesiyle EBA’daki içeriklerin ve çalışmaların her sınıf seviyesine uygun olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılardan biri “farklı öğrenme stillerine uygun olması” alt teması ile ilgili görüşünü **Ö.1(E)** *“EBA’da sosyal bilgiler dersine ve diğer derslere yönelik yer alan içerikler ülkenin her yerinde bu ağı kullanan bütün öğrencilerin farklı öğrenme stillerine (sözel, sayısal, görsel, işitsel vb.) uygun olarak hazırlanmıştır.”* cümlesiyle EBA’da bulunan bütün içeriklerin bu platformu kullanan farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere hitap edecek şekilde hazırlandığına dikkat çekmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’nın Öğrenme Üzerindeki Katkılarına İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı’nın öğrenme üzerindeki katkılarına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda, Eğitim Bilişim Ağı’nın öğrenme üzerindeki katkıları ile ilgili on bir alt tema olduğu belirlenmiştir. Bu temaya yönelik model şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Eğitim Bilişim Ağı'nın öğrenme üzerindeki katkılarına ilişkin model

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nın öğrenme üzerindeki katkılarına yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; en fazla yükleme ile “bireysel ve bağımsız öğrenme” alt teması ifade edilmiştir. Belirlenen diğer alt temaların ise “kalıcı öğrenme”, “konuyu kavrama ve pekiştirme”, “bilinçli teknoloji kullanımı”, “tekrar ve içselleştirerek öğrenme”, “öz değerlendirme yapma”, “öğretme ve öğrenme sürecini verimli hale getirme”, “araştırma becerisi”, “işbirliğine dayalı öğrenme”, “çoklu öğrenme ortamı” ve “farklı bakış açıları geliştirme” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Bilişim Ağı'nın öğrenme üzerindeki katkılarını “bireysel ve bağımsız öğrenme” alt teması ile açıklayan katılımcı **Ö.2(E)** “EBA'nın sosyal bilgiler öğretimine en önemli katkısı öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre sistemdeki içeriklerden ve etkinliklerden faydalanmalarıdır.

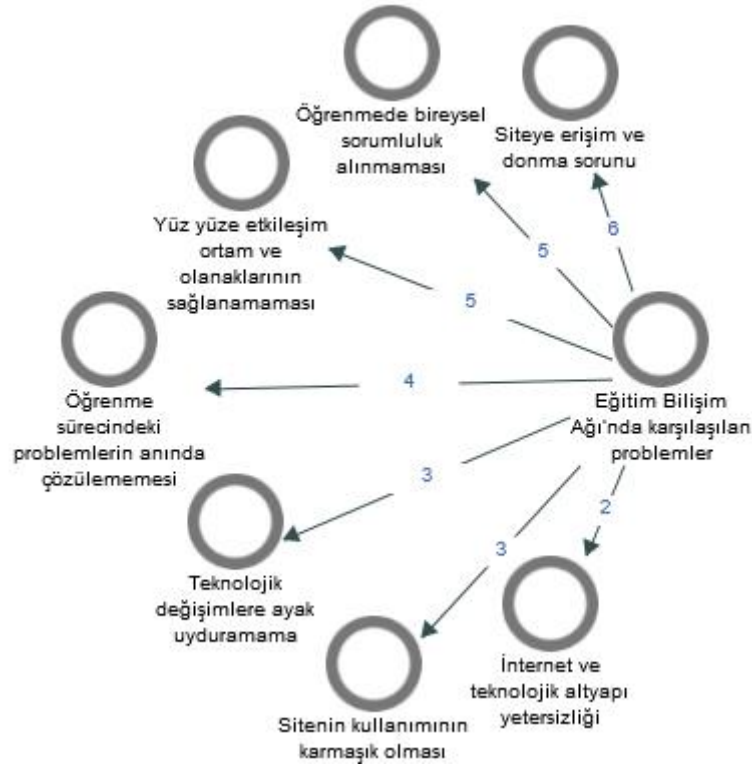
EBA öğrencilere bireysel ve bağımsız öğrenme imkânı sağlar.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, diğer katılımcı **Ö.19(E)** *“Öğrencilerim EBA’yı aktif bir şekilde kullanıyorlar. Ben EBA’nın öğrencilerime özgürce bireysel öğrenmeleri için gerekli bütün olanakları sağladığını düşünüyorum.”* cümlesiyle EBA’nın öğrenme üzerindeki katkısını öğrencilerin bireysel ve bağımsız öğrenmelerine imkân sağlayan önemli bir platform olarak açıklamıştır.

“Konuyu kavrama ve pekiştirme” alt teması ile ilgili katılımcı **Ö.3(E)** *“EBA’nın sosyal bilgiler dersine diğer derslere olduğundan daha fazla katkısı olduğunu kanımsındayım. EBA’daki anlatımların ve etkinliklerin öğrencilerin dersi kavramasına ve pekiştirmesine yardımcı olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde düşüncesini açıklarken, diğer katılımcı **Ö.17(K)** *“EBA’nın zengin ve eğitici içerikleri sayesinde öğrencilerin dersi öğrendikleri ve pekiştirdikleri kanımsındayım.”* cümlesiyle öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıklarını ve pekiştirdiklerini düşündüğünü ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’nda Karşılaşılan Problemlere İlişkin

Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı’nda karşılaşılan problemlere yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, tema ile ilgili yedi alt temanın olduğu belirlenmiştir. Bu temaya yönelik model şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Eğitim Bilişim Ağı'nda karşılaşılan problemlere ilişkin model

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nda karşılaşılan problemlere yönelik görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin en fazla yüklemeye yaptığı alt temanın “siteye erişim ve donma sorunu” olduğu belirlenmiştir. Belirlenen diğer alt temaların ise “öğrenmede bireysel sorumluluk alınmaması”, “yüz yüze etkileşim ortam ve olanaklarının sağlanamaması”, “öğrenme sürecindeki problemlerin anında çözülememesi”, “teknolojik değişimlere ayak uyduramama”, “sitenin kullanımının karmaşık olması”, “internet ve teknolojik altyapı yetersizliği” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

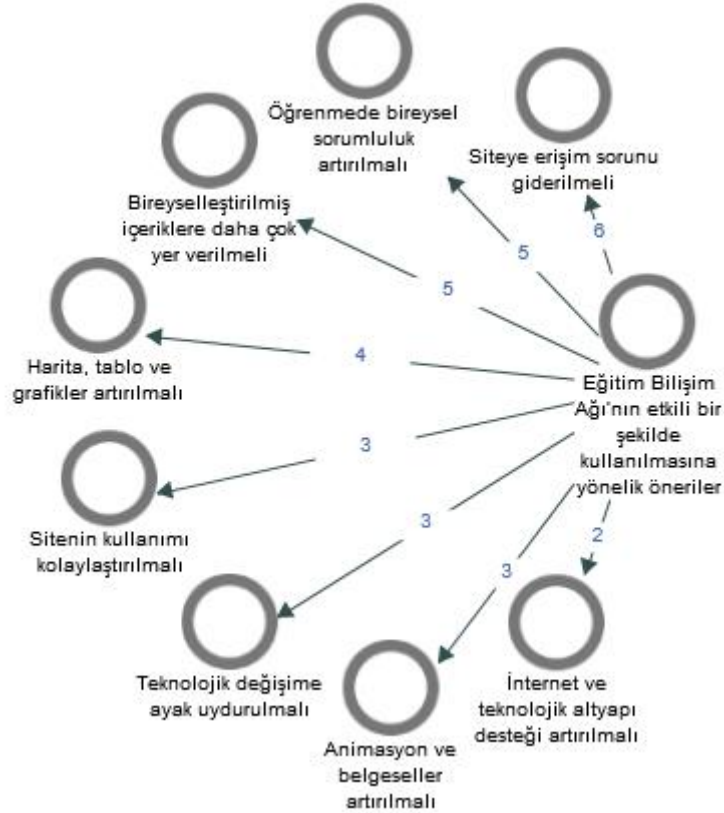
Eğitim Bilişim Ağı'nda karşılaşılan problemleri “siteye erişim ve donma sorunu” alt teması ile ilişkilendiren katılımcı **Ö.5(E)** “Covid-19 pandemi sürecinde yoğunluk nedeniyle EBA’ya erişim problemleri yaşıyoruz ama bence bu normal milyonlarca kullanıcısı olan bir eğitim platformundan bahsediyoruz.” cümlesiyle düşüncesini ifade ederken, başka bir katılımcı **Ö.25(K)** “Sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde siteye erişimde sorunu yaşıyoruz ya da siteye girdikten sonra yayın kesiliyor. Bence bu koronavirüs zamanında fazla kişi siteye aynı anda yüklendiği için siteye erişim ile ilgili sorunlar yaşıyoruz.” cümlesiyle EBA’nın milyonlarca öğrencinin ve

öğretmenin aktif olarak kullandığı kapsamlı bir eğitim sitesi olduğu için aşırı yoğunluktan dolayı siteye erişimle ilgili sorunların yaşandığını vurgulamıştır.

“Yüz yüze etkileşim ortam ve olanaklarının sağlanamaması” alt teması ile ilgili katılımcı **Ö.11(K)** *“EBA’da uzaktan canlı olarak ders anlatımı sağlanıyor. Öğrenciler yapamadıkları, anlamadıkları soruları varsa sorabiliyorlar. Ama ne kadar olursa olsun sınıf ortamı olmadığı için etkisi az oluyor bence. Sosyal bilgiler öğretiminde kullanmamız gereken bazı harita ya da farklı araç ve gereçleri kullanamıyoruz.”* cümlesiyle düşüncesini belirtirken, benzer şekilde düşünen başka bir katılımcı **Ö.21(K)** *“Sınıfın etkileşimli ortamını ve olanaklarını kullanamıyoruz bu sorun ama pandemi sürecinde çocukların eğitiminin aksamaması için EBA’dan ve televizyondan anlatılan dersler gerçekten mükemmel bir çözüm oldu.”* cümlesiyle EBA’nın öğretmenlere ve öğrencilere Covid-19 pandemi sürecinde birçok imkân sağladığını fakat yüz yüze etkileşim ortam ve olanaklarının sağlanması konusunda yetersiz kaldığını açıkladığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı’nın Etkili Bir Şekilde Kullanılmasına İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı’nın etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bu görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda, temanın sekiz alt tema etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu temaya yönelik model şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Eğitim Bilişim Ağı'nın etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik önerilere ilişkin model

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nın etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde; en fazla yüklemenin “siteye erişim sorunu giderilmeli” alt temasına yapıldığı belirlenmiştir. Bu ana temaya yönelik belirlenen diğer alt temalar ise sırasıyla; “öğrenmede bireysel sorumluluk artırılmalı”, “bireyselleştirilmiş içeriklere daha çok yer verilmeli”, “harita, tablo ve grafikler artırılmalı”, “sitenin kullanımı kolaylaştırılmalı”, “teknolojik değişime ayak uydurulmalı”, “animasyon ve belgeseller artırılmalı” ve “internet ve teknolojik altyapı desteği artırılmalı” şeklinde önerilerde bulunulduğu görülmektedir. Bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

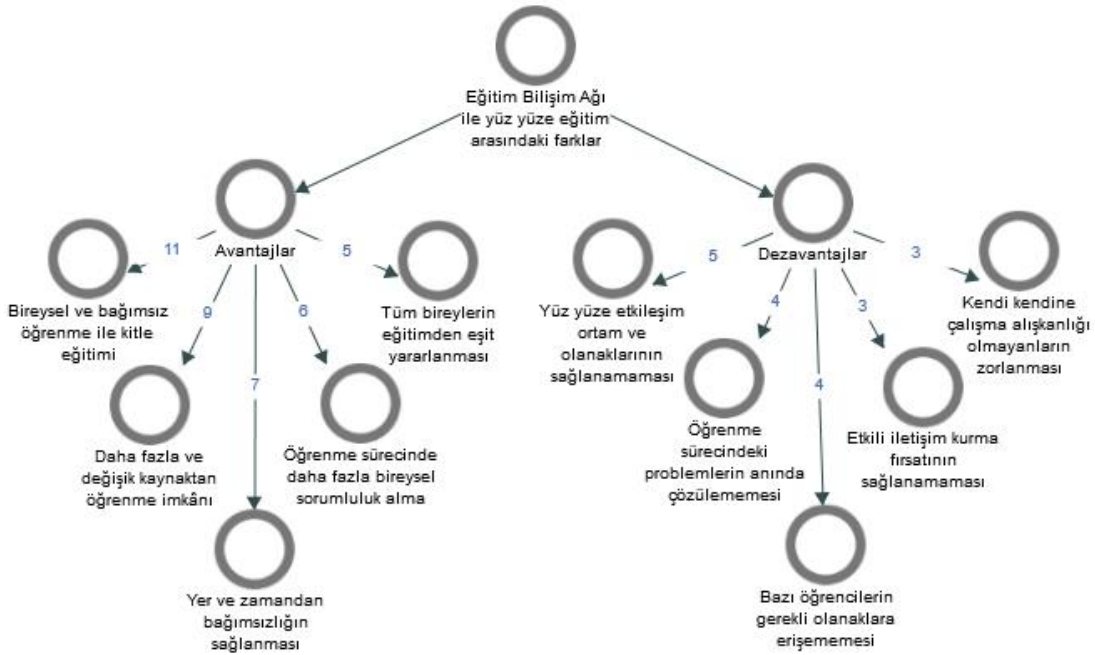
Eğitim Bilişim Ağı'nın etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik önerileri “bireyselleştirilmiş içeriklere daha çok yer verilmeli” alt teması ile ifade eden katılımcı **Ö.4(K)** “EBA'nın gerçekten kapsamlı bir eğitim hareketi olduğunu ve sürekli güncellenerek geliştiğini düşünüyorum. Ama EBA'da bireyselleştirilmiş içeriklere daha fazla yer verilmesi gerektiği kanısındayım.” cümlesiyle düşüncesini ifade ederken, başka bir katılımcı **Ö.7(K)** “Her çocuğumuz bizler için özel ve değerli,

bu sebeple bireyselleştirilmiş içeriklere daha çok yer verilerek çocukların daha etkin olmaları sağlanabilir.” şeklinde açıklama yaparak EBA’nın etkili bir şekilde kullanılması için bireyselleştirilmiş içeriklere daha çok yer verilmesi gerektiğine yönelik bir öneride bulunduğu görülmektedir.

“Animasyon ve belgeseller artırılmalı” alt temasını açıklayan katılımcı **Ö.9(E)** *“Belgesel ve animasyonlar çocukların ilgisini çektiği için sosyal bilgiler dersinde doğa olayları ya da savaşlar gibi farklı konuların öğretiminde daha çok kullanılması gerekiyor.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, başka bir katılımcı **Ö.16(E)** *“Sosyal bilgiler dersinin görsellerle anlatımının öğrenci için öğretim sürecinin daha öğretici geçtiğini düşünüyorum. Bunun için animasyon ve belgesel sayısının artırılması gerekiyor. Çünkü animasyon ve belgeseller konuyu zevkli ve çekici hale getiriyor.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Aslında animasyon ve belgeseller ile öğrencilerin konuya ilgilerinin daha kolay çekildiği bu sayede eğitim sürecinin daha zevkli ve çekici bir hale geldiği ifade edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı İle Yüz Yüze Eğitim Arasındaki Farklara İlişkin Görüşleri

Eğitim Bilişim Ağı ile yüz yüze eğitim arasındaki farklara yönelik öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, temanın iki alt tema etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temaya yönelik model şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Eğitim Bilişim Ağı ile yüz yüze eğitim arasındaki farklara ilişkin model

Eğitim Bilişim Ağı ile yüz yüze eğitim arasındaki farklara yönelik veriler incelendiğinde, “avantajlar” ve “dezavantajlar” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Eğitim Bilişim Ağı’nın “avantajlar” temasının kendi içerisinde beş alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “avantajlar” temasını en fazla on bir yükleme ile “bireysel ve bağımsız öğrenme ile kitle eğitimi” alt temasını ifade ettikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin belirlenen diğer alt temalar ise sırasıyla; “daha fazla ve değişik kaynaktan öğrenme imkânı”, “yer ve zamandan bağımsızlığın sağlanması”, “öğrenme sürecinde daha fazla bireysel sorumluluk alma” ve “tüm bireylerin eğitimden eşit yararlanması” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Eğitim Bilişim Ağı’nın “dezavantajlar” temasının kendi içerisinde “yüz yüze etkileşim ortam ve olanaklarının sağlanamaması”, “öğrenme sürecindeki problemlerin anında çözülememesi”, “bazı öğrencilerin gerekli olanaklara erişememesi”, “etkili iletişim kurma fırsatının sağlanamaması” ve “kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayanların zorlanması” olarak beş alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Bilişim Ağı’nın yüz yüze eğitime göre avantajlarını “bireysel ve bağımsız öğrenme ile kitle eğitimi” alt teması ile ilişkilendiren katılımcı **Ö.5(E)** “Uzaktan eğitim hiçbir zaman yüz

yüze eğitimim yerini tutamaz ama şuan olduğu gibi bazen de büyük avantajları olabilir. Örneğin öğrenciye bireysel ve bağımsız çalışma süreci sağlayarak çok kalabalık kitlelere ulaşma imkânı sağlaması gibi.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, diğer katılımcı **Ö.18(K)** *“Bence EBA ile yüz yüze eğitim arasındaki önemli farklardan biri öğrencilerin kendi hızlarına göre bireysel ve bağımsız öğrenmeler ile birçok insana eğitim verilmesidir.”* şeklinde açıklama yaparak EBA'nın öğrencilere bireysel ve bağımsız öğrenme imkânı tanıyarak kitle eğitiminin yapılmasına fırsat vermesi açısından önemli bir avantaj sağladığını vurgulamıştır.

Eğitim Bilişim Ağı'nın yüz yüze eğitime göre dezavantajlarını *“öğrenme sürecindeki problemlerin anında çözülememesi”* alt teması ile ilişkilendiren katılımcı **Ö.8(K)** *“Öğretmenin, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlaması, gelişmelerini takip etmesi, sorularına kısa sürede dönüt alabilmesi ve öğrencilerin yaşadığı sorunların hemen bir çözüme kavuşturulması ancak yüz yüze eğitim ile mümkün olabilir. Bence EBA ve yüz yüze eğitim arasındaki önemli farklardan biri budur.”* cümlesiyle görüşünü belirtirken, başka bir katılımcı **Ö.24(E)** *“Öğrencilerin sorularını cevaplamak veya öğrencilere geri dönüt vermek gibi öğrenme sürecinde yaşanacak sorunların çözümünün verimli şekilde hemen yapılması EBA'da pek mümkün olmuyor.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Eğitim Bilişim Ağı'nı genel olarak *“zengin ve gelişen bir kaynak havuzu”* şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı'nı *“sosyal eğitim platformu”, “herkese açık olan ücretsiz bir sosyal ağ”, “yenilikçi platform”, “özgün platform”, “eğitimin geleceğe açılan kapısı”, “eğitim öğretimde devrim”* ve *“dijital kütüphane”* şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Saklan ve Ünal (2018) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin EBA platformunu diğer eğitim

materyallerine erişim sağlayan ağ ve doküman merkezi olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Koç Akran ve Özdemir (2018) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin EBA'yı sosyal bir platform, kaynak havuzu ve kütüphane olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ceylan'ın (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'yı faydalı ve kaynakça zengin bir site şeklinde belirttikleri görülmüştür. Yeşilyurt'un (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'yı sosyal nitelikte eğitsel ağ ve eğitim öğretimde devrim olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Eğitim Bilişim Ağı'nın güçlü yönlerini "farklı kaynaklara ulaşım kolaylığı", "sürekli güncellenen bir ağ", "her an her yerde eğitim", "eğitimde fırsat eşitliği", "güvenilir eğitim sitesi", "eğitimin tüm paydaşlarını tek bir çatı altında toplama", "teknolojinin araç olarak kullanıldığı bir ağ" ve "bilgiyi yapılandırma" olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı'nın sınırlı yönlerini ise "sitenin kullanımının karmaşık olması" ve "aranan bilginin zor bulunması" temaları ile ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Eğitim Bilişim Ağı'nda sosyal bilgiler dersini en fazla "zengin ve eğitici içerikler sunması" teması ile belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgiler dersini "materyal ve doküman zenginliği sunması", "teknolojinin sosyal bilgiler eğitimine entegrasyonu", "her sınıf seviyesine uygun olması", "farklı öğrenme stillerine uygun olması" ve "farklı yöntem ve teknikleri tanımayı sağlaması" şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuca benzer olarak İnanoğlu'nun (2019) çalışmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde EBA'yı farklı kaynaklar sunan bir platform olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nın öğrenme üzerindeki katkılarını öğretmenlerin "bireysel ve bağımsız öğrenme", "kalıcı öğrenme", "konuyu kavrama ve pekiştirme", "bilinçli teknoloji kullanımı", "tekrar ve içselleştirerek öğrenme", "öz değerlendirme yapma", "öğretme ve öğrenme sürecini verimli hale getirme", "araştırma becerisi", "işbirliğine dayalı öğrenme", "çoklu öğrenme ortamı" ve "farklı bakış açıları geliştirme" açısından önemli olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Kana ve Saygılı (2016) tarafından EBA'nın

Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanımı üzerine yapılmış olan çalışmada öğrencilerin EBA'daki içerikler ile dersin akılda kalıcı hale geldiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Aksoy'un (2017) çalışmasında ortaokul öğretmenlerin EBA'nın pekiştirme yapma ve kalıcı öğrenme sağlama açısından yararlı olduğu konusunda görüş belirttikleri görülmüştür. Çakmak ve Taşkıran (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'nın öğrenciler için dersin tekrarını yapabilecek imkânlar sunması açısından faydalı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç Açıkgöz'ün (2018) Eğitim Bilişim Ağı destekli matematik öğretimine yönelik yapmış olduğu çalışmaya katılan öğrencilerin EBA içeriklerinin kullanılmasının matematik öğretiminin daha kalıcı olmasını sağladığı sonucu ile yakınlık göstermektedir. Atalay'ın (2019) çalışmasında öğretmenler ortaokullarda EBA ile işlenen derslerin öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağlaması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Atasoy ve Yiğitcan Nayir (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler Matematik dersinde EBA'nın görsel açıdan zengin olduğu için konunun akılda kalıcılığını arttırdığı yönünde katkı sağladığını vurgulamıştır. Kaya'nın (2019) çalışmasında meslek lisesindeki bazı öğrenciler tarafından EBA ile işlenen derslerin öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olması açısından faydalı olduğu dile getirilmiştir. Şahin ve Erman (2019) tarafından yapılan çalışmada tarih dersi öğretmenlerinin EBA'nın öğrenme-öğretme sürecinde konuları pekiştirme fırsatı sunması, kalıcı hale getirmesi ve öz değerlendirme becerisini geliştirmesi açısından olumlu katkılarının olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt'un (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'nın kullanımının öğrencinin anlaşılmayan konuları tekrar etmesi, çoklu zekâ ortamı sağlaması ve öğrencinin bireysel çalışmasını desteklemesi açısından yararlı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin EBA'yı öğrencilerin kazanımları pekiştirmelerine ve farklı bakış açıları kazanmalarına faydalı olması açısından önemli gördükleri belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nda karşılaşılan problemleri öğretmenlerin en fazla "siteye erişim ve donma sorunu" olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı'nda "öğrenmede bireysel sorumluluk alınmaması", "yüz yüze

etkileşim ortam ve olanaklarının sağlanamaması”, “öğrenme sürecindeki problemlerin anında çözülememesi”, “teknolojik değişimlere ayak uyduramama”, “sitenin kullanımının karmaşık olması”, “internet ve teknolojik altyapı yetersizliği” şeklinde problemler ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Tüysüz ve Çümen (2016) tarafından yapılmış olan çalışmada ortaokul öğrencilerinin EBA’nın kullanımı sırasında şifreyi kabul etmeme, siteden atma ve videoların yavaş açılması ilgili sıkıntıların yaşandığını ifade ettikleri görülmüştür. Durmuşçelebi ve Temircan (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada ortaokul öğrencileri matematik dersinde EBA’yı kullanmakta zorluk çektikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Kapıdere ve Çetinkaya (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğrencilerin EBA’nın mobil uygulamalarında içeriklerin yavaş yüklendiği ve videoların yavaş açıldığı konusunda problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu Kartal’ın (2017) çalışmasındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanımında altyapıda eksikliklerle karşılaştıkları sonucu ile benzerlik göstermektedir. Coşkunserçe ve İşçitürk (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin EBA ile ilgili evde bilgisayar, tablet ve internet olmaması ve videoların çok yavaş açılması konusunda sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Kuloğlu ve Erdal (2019) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin EBA’nın kolay ulaşılamayan içeriklerden dolayı düzensiz olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Yurdakul’un (2019) çalışmasında öğrencilerin EBA’da oyunlarda donma, şifre hatası ve sitenin yavaş açılması gibi siteye erişim ve donma ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı’nın daha etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik öğretmenlerin en fazla “siteye erişim sorunu giderilmeli” önerisinde buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin aynı zamanda “bireyselleştirilmiş içeriklere daha çok yer verilmeli”, “öğrenmede bireysel sorumluluk artırılmalı”, “harita, tablo ve grafikler artırılmalı”, “sitenin kullanımı kolaylaştırılmalı”, “teknolojik değişime ayak uydurulmalı”, “animasyon ve belgeseller artırılmalı” ve “internet ve teknolojik altyapı desteği artırılmalı” şeklinde önerilerde buldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Kurtdede Fidan vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf

öğretmenlerinin EBA'nın geliştirilmesine yönelik sitenin kullanımının kolaylaştırılması ve öğrencilere teknolojik altyapı sağlanması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Timur vd. (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada ortaokul öğrencilerinin EBA'nın geliştirilmesi için animasyonların fazlalaştırılması gerektiğine yönelik görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Saklan ve Ünal (2018) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin EBA platformunu kullanabilmeleri için sitenin daha kullanışlı hale getirilmesi gerektiği yönünde öneride buldukları belirlenmiştir. Ceylan'ın (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA hakkında site basit ve kullanışlı olmalı, öğrencilere internet erişimi sağlanmalı, belgeseller ve haritalar arttırılmalı, animasyon ve görsel içerikler zenginleştirilmeli şeklinde önerilerde buldukları görülmektedir. Şahin ve Erman (2019) tarafından yapılan çalışmada tarih dersi öğretmenlerinin EBA uygulamasının kullanılması ve geliştirilmesine yönelik teknolojik altyapı iyileştirilmeli, animasyon sayısı artmalı ve EBA'nın tasarım karışıklığı giderilmeli şeklinde önerilerde buldukları belirlenmiştir. Yeşilyurt'un (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'nın daha verimli olması için siteye erişim problemleri giderilmeli ve bireyselleştirilmiş içeriklere yer verilmeli önerilerinde buldukları görülmüştür.

Eğitim Bilişim Ağı ile yüz yüze eğitim arasındaki farkları değerlendiren öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı'nın avantajlarını "bireysel ve bağımsız öğrenme ile kitle eğitimi", "daha fazla ve değişik kaynaktan öğrenme imkânı", "yer ve zamandan bağımsızlığın sağlanması", "öğrenme sürecinde daha fazla bireysel sorumluluk alma" ve "tüm bireylerin eğitimden eşit yararlanması" temaları ile ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı'nın dezavantajlarını "yüz yüze etkileşim ortam ve olanaklarının sağlanamaması", "öğrenme sürecindeki problemlerin anında çözülememesi", "bazı öğrencilerin gerekli olanaklara erişememesi", "etkili iletişim kurma fırsatının sağlanamaması" ve "kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayanların zorlanması" şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir.

- Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik öğretmenlerin teknolojik değişimlere ayak uyduramaması yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sebeple öğretmenlere teknoloji okuryazarlıklarını geliştirebilecekleri hizmet içi eğitimler verilmeli ve bu eğitimler sürekli hale getirilmelidir.
- EBA'nın eğitimde istenilen katkıyı sağlaması aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin yeterli derecede yararlanabilmeleri amacıyla internet ve teknolojik altyapı desteği artırılabilir.
- Eğitim Bilişim Ağı'nda öğrenci eğitim sürecinin aktif bir parçası olmakta ve süreçte daha fazla rol alabilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bu platformdan daha fazla yararlanabilmeleri için bireyselleştirilmiş içeriklere daha çok yer verilebilir.
- Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanım oranının daha fazla arttırılması ve yaygınlaştırılması adına, siteye erişim ile ilgili sorunlar çözüme kavuşturulmalıdır.
- Eğitim Bilişim Ağı tek kaynak üzerinden birçok içeriğe sağlıklı şekilde ulaşabilmeye imkân sağlayan bir site olmasına rağmen sitenin kullanımının karmaşık olmasından kaynaklı yaşanan sorunlar göz önünde bulundurularak sitenin kullanımının kolaylaştırılması için gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Eğitim Bilişim Ağı öğretme ve öğrenme sürecini verimli hale getiren, öğrencilere bireysel ve bağımsız öğrenme olanağı veren ve bilginin kalıcı hale gelmesini sağlayan bu platformun, öğrenciler tarafından daha sık kullanılması için öğrencilerin öğrenme sürecinde bireysel sorumlulukları artırılabilir.
- Eğitim Bilişim Ağı'ndaki eğitsel içeriklerin görsel ve işitsel açıdan zengin uyarıcılara sahip olması gerektiğini düşünen öğretmen görüşleri dikkate alındığında EBA'da animasyon ve belgesellerin sayısı artırılabilir.

- Eğitim Bilişim Ağı'nda sosyal bilgiler dersinde konularının işlenmesinin daha verimli olabilmesi ve öğrenciler için daha ilgi çekici olabilmesi için harita, tablo ve grafik sayıları artırılabilir.
- Bu araştırma sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı branştaki öğretmenlerle benzer araştırmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (23/06/2020-397896) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Açıkgöz, G. (2018). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Aksoy, N. (2017). *EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın kullanım amacı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi (7. baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Atalay, M. (2019). *Ortaokullarda Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atasoy, M. ve Yiğitcan Nayir, Ö. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) video modüllerinin matematik dersinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 24-37.
- Avcı, M. (2008). Bilimsel araştırmalarda veri toplama. O. Kılıç & M. Cinoğlu (Eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss.145-170). Lisans Yayıncılık.
- Berson, M. J. & Balyta, P. (2004). Technological thinking and practice in the social studies: Transcending the tumultuous adolescence of reform. *Journal Of Computing In Teacher Education*, 20(4), 141-150. <http://dx.doi.org/10.1080/10402454.2004.10784498>
- Bester, G. & Brand, L. (2013). The effect of technology on learner attention and achievement in the classroom. *South African Journal Of Education*, 33(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v33n2a405>
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar (3. baskı)*. Siyasal Kitabevi.
- Boholano, H. (2017). Smart social networking: 21st century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy*, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.17810/2015.45>
- Bozkurt, A. (2015). Kitleleşen açık çevrimiçi dersler (massive online open courses-moocs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 56-81.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (15. baskı)*. Pegem Akademi.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Eğitim Bilişim Ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.
- Candeğer, Ü., Mete, F. ve Büyükköse, Ş. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda bulunan kavram haritalarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 11-25.
- Ceylan, Ö. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretilmesinde EBA'dan (Eğitim Bilişim Ağı) yararlanma düzeyleri ve önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Coşkunserçe, O. ve İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.7c1s.12m>
- 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

- Çakmak, Z. ve Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 285-295.
- Çilesiz, Ş. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9173-2>
- Demir, D., Özdiç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402125>
- Durmuşçelebi, M. ve Temircan, S. (2017). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652. <https://doi.org/10.26466/opus.357033>
- Eğitim Bilişim Ağı (2020). *Eğitim Bilişim Ağı hakkında*. <http://www.eba.gov.tr/>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (2020). *Fatih projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>
- Güvendi, G. E. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hacıoğlu, A. (2019). *10. sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunun öğretiminde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hanbay Tiryaki, S. (2018). *Fatih projesi uygulanan liselerdeki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (Tpb) ve Eğitim Bilişim Ağı'nı kullanmalarına yönelik öz yeterlik algılarının düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- İnanoğlu, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) kullanmak: Nasıl ve kapsamda?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kana, F. ve Saygılı, D. (2016). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 11-23.
- Kapıdere, M. ve Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Kartal, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kaya, G. ve Altun, A. (2009). E-öğrenme ortamları için özlü sözler ontolojisi ve görselleştirme yazılımı geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 136-147.
- Kaya, O. (2019). *Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç Akran, S. ve Özdemir, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ders modülünde yer alan sorular ile TEOG sınavında çıkan soruların ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 3(2), 14-26. <https://doi.org/10.22596/2018.0302.14.26>
- Kuloğlu, M. E. ve Erdal, B. (2019). İngilizce öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım durumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 327-351.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). Analizde ilk adımlar, A. Ersoy (Çev.). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi içinde* (ss. 50-88). 1994, Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2018). *Öğrencilere göre EBA portalı'nın kullanım düzeyi*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102811_EsraBilhan.pdf
- Oral, B. ve Kenanoğlu, R. (2012) Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 58-67.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saklan, H. ve Ünal, C. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 493-526. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437847>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Şahin, M. ve Erman, E. (2019). Tarih dersi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 256-275. <http://dx.doi.org/10.21764/maeuefd.425608>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri (1. baskı)*. Epsilon Yayıncılık.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemini kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-54.
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 278-296.
- Yeşilyurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, N. Ş. (2019). *Ortaokul görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin milli eğitim bakanlığının fatih projesiyle bağlantılı olarak sunmuş olduğu EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sosyal platformunun kullanımı hakkında görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yurdakul, İ. H. (2019, Nisan). *Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) ilişkin öğrenci görüşleri*. III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda sunulan bildiri. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği, Muğla.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Feyzullah Ezer
fezer@firat.edu.tr

Doktora Öğrencisi Selda Aksüt
selda.aksut@hormail.com

The Review Of Preschool Education Programs In Terms Of Including Basic

Health Rules Within The Scope Of Self-Care Skills

Munise Duran, Inonu Universty, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8912-2669>

Hande Hasibe Arslan, Sırnak Universty, <https://orcid.org/0000-0001-7406-032X>

Abstract

It was aimed to review the Preschool Education Programs in terms of including basic health rules within the scope of self-care skills in this study. In this sense, acquisitions and indicators underlying the 2002, 2006 and 2013 Preschool Education Programs, Preschool Education Program Teacher's Guidebook in 2002 and 2006, Preschool Education Program Activity Book in 2013 and the activities included in Activity Book in 2018 were reviewed in terms of self-care skills. Sample activities in the above-stated books were analysed with descriptive content analysis with regard to actions to be taken in case of requiring hygienic situations in the frame of basic health rules, taking measures for diseases such as epidemics and contracting a disease. According to the result of the study, the program having the most acquisitions of self-care skills was 2013 Preschool Education Program. The activities organized within the scope of self-care skills are mostly included in the activity book published in 2018. In addition, it was determined that the activities in the activity books were not adequately planned in terms of self-care skills; they did not create enough awareness about health and they were not sufficient to convey the things to do in case of protecting health and contracting diseases.

Keywords: Preschool Education, Preschool Education Program, Basic Health Rules, Self-Care Skills



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 234-261
DOI: 10.17679/inuefd.820407

Article type:
Research article

Received : 03.11.2020

Accepted : 01.02.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Humanity has encountered various epidemics and suffered great human losses throughout history. Black plague epidemic, the most known of these, killed millions of people. Along with the epidemic, humanity influenced in many fields like economy, education and religion has gone through reforms. Finally, Covid-19 emerged on December 31, 2019 in the province of Hubei in Wuhan in China affected the whole world becoming a pandemic in a very short time. Within the scope of pandemic, various precautions have been taken in the field of education in the world and Turkey and education has been suspended for a while. In the beginning of 2020-2021 school year, it was decided to reopen the schools first with preschool education and first grades of primary schools. In this context, several hygiene measures were taken in schools. This situation recalls the question of how health and hygiene rules are included in education programs. Therefore, in 2002, 2006 and 2013 Preschool Education Programs and in the activity books published in 2013 and 2018, it was quite important to determine and analyse the activities having acquisitions and indicators for hygiene and protecting health and aiming at developing self-care skills; and the review of the acquisition of the skills related to hygiene, protection against the diseases like epidemics and actions to be taken in case of contracting disease was considered necessary. Thus, these will create data for researchers, preschool education programmers, preschool teachers and parents in accordance with the requirements occurred by determining the content of activities in activity books and acquisitions and indicators in available programs.

Purpose

The aim of this study is to analyse the acquisitions underlying 2002, 2006 and 2013 Preschool Education Programs, and the activities in *Preschool Education Program Teacher's Guidebook in 2002 and 2006*, and *Preschool Education Program Activity Book in 2013* and *the activities included in Activity Book in 2018* in terms of including basic health and hygiene rules within the scope of self-care skills.

Method

This study was conducted with descriptive content analysis model that is one of qualitative research techniques. Content analysis includes scanning of printed or visual materials systematically and analysis of them under categories thematically (Saban, 2009). Descriptive content analysis is the systematic study dealing with the studies carried out on a specified subject and the assessment of tendencies and research results of these studies on a descriptive dimension (Çalık and Sözbilir, 2014). The data interpreted by descriptive analysis are included in a process by being deepened with content analysis and thus concepts and themes that cannot be recognized by descriptive analysis method are determined with content analysis findings (Yıldırım and Şimşek, 2016).

Findings

According to the findings, the preschool education program presenting the most activities to the teachers is the Activity Book published in 2018. In 2002 Preschool Education Program, the teachers were given few activities and these could not be comprehensively presented.

The zone of development having the lowest targeted frequency value of 2002 Preschool Education Program is self-care skills. The lowest development zone in the acquisitions of 2006 Preschool Education Program is the zone of self-care skills. It was observed that the activities in 2006 Preschool Education Program Teacher's Guidebook (f=78) had, within the scope of self-care skills, the content mostly about taking measures for disease.

When the sample activities in 2002 preschool education program were analysed, it was determined that any activities were organized in terms of self-care skills. In 2006 teacher's guidebook, only one sample activity is organized in this context. In 2018 activity book, 42 activities were designed in the scope of self-care skills.

Discussion & Conclusion

When the findings of the study were analysed, it was determined that in the activities in preschool education programs, cognitive development is the most involved in aims and acquisitions the most and self-care skills are included less. In this study, it was seen that sample activities were

common in the programs as of 2002. According to the findings, the preschool education program presenting the most activities to the teachers are 2013 OÖEP and activity books published in 2013 and 2018. In 2002 Preschool Education Program, the teachers were offered the few activities and these activities could not be presented comprehensively. Self-care skills are included in learning processes, but they were not involved as acquisition and indicators.

When Preschool Education Programs were analysed, the number of acquisitions of self-care skills increased over the years. It was determined that these acquisition numbers were lower than the numbers in other development zones.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öz Bakım Becerileri Kapsamında Temel Sağlık Kurallarını İçermesi Bakımından İncelenmesi

Munise Duran, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8912-2669>

Hande Hasibe Arslan, Şırnak Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-7406-032X>

Öz

Bu çalışmada Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öz bakım becerileri kapsamında temel sağlık kurallarını içermesi bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının temelini oluşturan kazanım ve göstergeleri ile 2002, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, 2018 yılında yayınlanan Etkinlik Kitabında yer alan etkinlikler öz bakım becerileri kapsamında incelenmiştir. belirtilen kitaplardaki örnek etkinlikler temel sağlık kuralları çerçevesinde hijyen durumlarına yer verme, salgın vb. hastalıklara karşı önlem alma, hastalığa yakalanma durumunda yapılacaklar bakımından betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öz bakım becerilerine yönelik kazanımların en fazla yer aldığı program 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıdır. Öz bakım becerileri kapsamında tasarlanan etkinlikler ise en fazla 2018 yılında yayınlanan etkinlik kitabında yer almaktadır. Ayrıca etkinlik kitaplarında yer alan etkinliklerin öz bakım becerileri kapsamında yeterince planlanmadığı, sağlık konusunda yeterince farkındalık oluşturmadığı, sağlığı koruma ve hastalığa yakalanma durumunda yapılması gerekenler hakkında bilgileri aktarmada yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, temel sağlık kuralları, öz bakım becerileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 234-261
DOI: 10.17679/inuefd.820407

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 03.11.2020
Kabul Tarihi : 01.02.2021

Giriş

İnsanlık tarih boyunca çeşitli salgın hastalıklarla karşı karşıya kalmış ve büyük insan kayıpları vermiştir. Bunlardan en çok bilinen kara veba salgını milyonlarca insanın ölümüne sebep olmuştur. Salgınla birlikte ekonomi, eğitim, din gibi birçok alanda etkilenen insanoğlu reformlara gitmiştir. Son olarak yaşanan 31 Aralık 2019'da, Çin Devleti'ne bağlı Hubei Eyaleti'nin, Vuhan Şehrinde ortaya çıkan ve kısa bir sürede bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19, pandemi haline gelerek tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Pandemi kapsamında dünyada ve Türkiye'de eğitim alanında çeşitli tedbirler alınmış ve bir müddet eğitime ara verilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılının başında okulların açılması kararı ilk olarak okul öncesi eğitim ve ilköğretim birinci sınıflar ile başlamıştır. Bu bağlamda okullarda da hijyen kuralları ile birlikte çeşitli önlemler alınmıştır. Bu durum akıllara sağlık ve hijyen kurallarının eğitim programlarında nasıl yer aldığı sorusunu getirmektedir.

Doğumla başlayıp altına yaşına kadar geçen zaman okul öncesi eğitim dönemi olarak adlandırılır (Turaşlı, 2012). Bu dönem hızlı bir gelişim süreci ile birlikte çevresel faktörlerin etkisine açık olması nedeniyle insanın gelişimi açısından son derece kritik bir süreçtir. Bu dönemin sağlıklı geçirilmesi çocuğun sağlıklı bir birey haline gelmesinin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple; okul öncesi eğitim döneminde çocuğun etkili deneyimler yaşaması, yaşantı yoluyla öğrenmesi ve öğrenmelerinin sistemli bir şekilde planlanması oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu dönemde çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil alanındaki gelişimlerini iyi bilmeli ve ona göre eğitim ortamları ve programları hazırlanmalıdır. Böylelikle çocuğun gelişimi ve başarısına ilerleyen yıllarda da olumlu etkileri olacaktır (Kuru, 2000).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden ilkokul yıllarının başladığı güne kadar geçen süre içinde ilerleyen yıllarda kendi yaşamlarında önemli etkiye sahip olan, bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal, motor gelişimlerinin ve öz bakım becerilerinin bütünsel olarak desteklenmesini ve geliştirilmesini hedefleyen bir program kapsamında gerçekleşmektedir (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2002; Oktay, 2003). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından ilki; çocukların beden, zihin ve duygu

gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalıdır. Okul öncesi eğitim aynı zamanda çocuğu toplumsal rollere hazırlık, toplumun örf ve adetleri ve beklentileri doğrultusunda yönlendirerek sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Okul öncesi eğitim programı bu doğrultuda düzenlenmeli ve öğrenmelerin kalıcı hale gelebilmesi için gerçek yaşam deneyimleri ile paralel bir şekilde tasarlanmalıdır (Gültekin-Akduman, 2015).

Türk milli eğitiminin genel amaçları kapsamında okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmek için programlar oluşturulmuştur. Tarihsel süreç içerisinde programlar geliştirilerek uygulanmıştır. Bu bağlamda 1989 yılında oluşturulan ilk program Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Koordinasyonunda bir komisyon kurularak 1994 yılında geliştirilmiştir. Bu programa göre 0-36 aylık çocuklar için kreş programı, 36-60 aylık için anaokulu programı ve 60-72 aylık çocuklar için anasınıfı programı oluşturulmuştur (MEB, 1994). 1994 programının güncellenmesi 2002 yılında yapılmış ve bu çalışma sonucunda kreş programının aynen devam etmesi, anaokulu ve anasınıfı programının birleştirilerek “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” adını alması kararlaştırılmıştır (MEB, 2002). 2006 yılında okul öncesi öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı geliştirilmiş ve yanında öğretmen kılavuz kitabı da yayınlanmıştır (MEB, 2006; Morpa, 2007). En son değişikliğe 2013 yılında gidilerek program geliştirilmiş, programla birlikte etkinlik kitabı ve aile destekli OBADER yayınlanmıştır.

Çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi okul öncesi eğitim programlarının temel ilkesini oluşturmuştur. Bu doğrultuda bütün programlarda gelişim alanlarına ve öz bakım becerilerine yönelik kazanımlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda oluşturulan kazanımlar; bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, psiko-motor gelişim, dil gelişimi alanlarında ve öz bakım becerileri kapsamında yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında sağlık ve hijyen kuralları ağırlıklı olarak öz bakım

becerileri kapsamında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öz-bakım becerileri eğitimi ile (sağlıklı beslenme, kaliteli uyku, yemeğini yiyebilme, ellerini yıkama, yardımsız giyinebilme, soyunabilme vb.) çocuğun bedensel ve zihinsel sağlığına üst düzey katkı sağlanmaktadır. (Önder, 2003). Bu becerilerin gelişimi çocuğun bağımsız, kendi kendine yeterli ve kendine güvenen bir birey olmasında çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca sağlıkla ve temizlik ile ilgili becerilerin gelişimi çocukların okuldaki gelişimlerini de etkilemektedir. Sağlık ve temizlik kurallarını bilen ve uygulayabilen çocuklar arkadaşları ve öğretmenleri tarafından takdir edilirken hastalıkları taşıma ve yayma konusunda da önleyici bir rolü olmaktadır. El temizliğine dikkat eden bir çocuğun mikrop ve virüsleri taşıması da azalacaktır. Bu bağlamda öz bakım becerileri kapsamında sağlık ve hijyen kurallarının daha planlı ve programlı olarak çocuklarda davranış haline getirilmesi amaçlanmalıdır.

Alan yazında, yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim programlarında yer alan kazanımlar çocuklarda bilişsel süreç becerilerini geliştirme, sosyal gelişimi destekleme, değerleri kazandırma gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Fakat öz bakım becerileri kapsamında sağlık ve hijyen kuralları konusunda her hangi bir araştırma yapılmamıştır (Nuhoglu & Ceylan, 2012; Sapsağlam, 2016; Yiğit, Özyurt & Adıyaman, 2019). Bu nedenle; 2002, 2006, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarında ve 2013, 2018 yılında yayınlanan etkinlik kitaplarında hijyen, sağlığı koruma ilgili kazanım ve göstergeleri barındıran ve öz bakım becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin tespit edilmesi ve analiz edilmesi oldukça önemli görülmüş, öz bakım becerileri boyutunun hijyen, salgın gibi hastalıklara karşı önlem alma, hastalığa yakalanma durumunda yapılacaklara ilişkin becerilerin kazandırılması durumunun incelenmesi gerekli görülmüştür. Böylece mevcut programlardaki kazanım ve göstergeler ile etkinlik kitaplarındaki etkinliklerin kapsamı belirlenerek ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda araştırmacılara, okul öncesi eğitim programcılara, okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere birer veri sağlayacaktır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının temelini oluşturan kazanımların ve 2002, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, 2018 yılında yayınlanan etkinlik kitabında yer alan etkinliklerin öz bakım becerileri kapsamında temel sağlık ve hijyen kurallarını içermesi bakımından incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi modelinde yürütülmüştür. İçerik analizi, basılı, görsel vb. materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz edilmesini kapsar (Saban, 2009). Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık & Sözbilir, 2014). Betimsel analiz ile yorum getirilen veriler, içerik analizi yöntemi ile derinleştirilerek bir işleme sürecine dahil edilmekte ve böylece betimsel analiz yolu ile farkına varılmayan kavramlar, temalar içerik analizi bulguları ile belirlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2002, 2006, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım göstergeler ve öz bakım becerileri ile etkinliklerin analizi için 2002, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı ve 2018 yılında yayınlanan "Etkinlik Kitabı" ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün, internet sitesinde okul öncesi eğitim sekmesinden erişime açık bulunan elektronik kitapçıkların Portable Document Format (PDF) şekli ile daha önce yayınlanmış 2002, 2006, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım-göstergeler, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan etkinlikler ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı ile 2018

yılında yayınlanan öğretmenler için rehber niteliğindeki Etkinlik Kitabında yer alan etkinlikler oluşturmaktadır.

İçerik Analizi Yönergesinin Oluşturulması

Araştırmaya konu olan programların ve etkinlik kitaplarının çözümlenmesinde yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan faydalanılarak on soru oluşturulmuştur (Murphy, Vriesenga & Storey, 2007; Saban, 2009; Selçuk & Ark., 2014; Tsai & Lydia Wen, 2005). Bu soruların kapsam geçerliliği için eğitim programları ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, oluşturulan soruların araştırmanın genel amacına ne derecede hizmet ettiğini değerlendirmeleri istenmiş ve kendilerinin önerebileceği başka sorular varsa eklemeleri belirtilmiştir. Uzmanlar soruların uygunluğu konusunda araştırmacılarla aynı fikirde olmuşlar ve başka soru eklememişlerdir. Bu bağlamda oluşturulan soruların her biri bir tema olarak kategorize edilmiştir. İçerik analizi yönergesi doğrultusunda analiz edilen temalar şu şekildedir;

- 1) 2002, 2006, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına ve öz bakım becerilerine göre dağılımı nasıldır?
- 2) 2002, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, 2018 yılında yayınlanan etkinlik kitabında yer alan etkinliklerin dağılımı nasıldır?
- 3) 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında sağlıklı ilgili etkinliklere yer verme durumunun dağılımı nasıldır?
- 4) 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında sağlıklı ilgili etkinliklere yer verme durumunun dağılımı nasıldır?
- 5) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında sağlıklı ilgili etkinliklere yer verme durumunun dağılımı nasıldır?
- 6) 2018 yılı Etkinlik Kitabında yer alan etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında sağlıklı ilgili etkinliklere yer verme durumunun dağılımı nasıldır?

- 7) 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan, öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin dağılımı nasıldır?
- 8) 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitabında yer alan, öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin dağılımı nasıldır?
- 9) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabında, öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin dağılımı nasıldır?
- 10) 2018 yılı Etkinlik Kitabında öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin dağılımı nasıldır?

Verilerin Kodlanması ve Analizi

Verilerin çözümlenmesinde tema olarak incelenen on sorunun alt temaları oluşturulmuştur. Örneğin üçüncü ve dördüncü soruların alt temaları sağlıkla ilgili bilgi verme ve farkındalık oluşturma, hastalığa karşı önlem alma, hastalığa yakalanma durumunda yapılması gerekenler olmak üzere üç tanedir. Belirlenen alt temalara göre kazanım ve göstergeler ile etkinlikler kodlanmıştır. İç tutarlığın sağlanması amacıyla verilerin kodlanması birer hafta ara ile tekrar yapılarak birbirleri ile karşılaştırılmış ve kodlamalar arasında bir farklılık bulunamamıştır, güvenilirlik çalışmasında ise. Bu bağlamda oluşturulan kodlamalar tekrar oluşturulan sorularda görüşlerine başvuru uzmanlara sunulmuş ve onlardan da verileri temalara göre kodlamaları istenmiştir. Uzmanların ve araştırmacının kodlamaları arasında Miles & Huberman'ın (1994), (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) formülü kullanılmış ve kodlamalar arası uyum %94 olarak hesaplanmıştır. Kodlanan verilerin çözümlenmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle bütün temalar ve alt temalar SPSS paket programına aktarılmıştır. Burada programların ve etkinlik kitaplarının yıllarına, kazanımlar ve göstergelerine, etkinlik çeşitlerine ilişkin veri girişleri yapılmış ve ardından belirlenen tema ve alt temalara göre kazanımlar ve etkinlikler var veya yok olarak işaretlenmiştir. Böylece saptanan kazanım ve etkinliklerin ne kadar tekrarlandığını bulabilmek için frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak yorumlanmıştır. İncelenen etkinlikler, Okul Öncesi Eğitim Programlarına

göre ayrıştırılarak etkinlik çeşitlerine (Türkçe, sanat, hareket, fen, matematik, oyun, müzik, Türkçe dil etkinliği, drama, serbest zaman, alan gezileri, okuma- yazmaya hazırlık) ilişkin bilgilere tablolarda yer verilmiştir. Birden fazla etkinlik türünün birleştirilmesi ile oluşturulan etkinlikler bütünleştirilmiş etkinlik olarak adlandırılmıştır.

Bulgular

1. 2002, 2006, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına ve öz bakım becerilerine göre dağılımı nasıldır temasına ait elde edilen bulgular tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1

2002, 2006, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Kazanım Ve Göstergelerinin Gelişim Alanlarına Ve Öz Bakım Becerilerine Göre Dağılımı

Gelişim Alanları	Okul Öncesi Eğitim Programları					
	Hedef	2002	Amaç	2006	2013	Gösterge
Bilişsel Gelişim	12	48	21	97	21	189
Psiko-motor Gelişim	6	38	5	46	5	72
Sosyal-duygusal Gelişim	13	46	15	58	17	70
Dil Gelişimi	7	18	8	37	12	94
Öz bakım Becerileri	5	19	5	26	8	40
Toplam	43	169	54	264	63	424

Tablo 1 incelendiğinde; 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın "sosyal-duygusal gelişim alanı (f=13) en yüksek kazanıma yer verilen alan olarak belirlenmiştir. Bilişsel gelişim alanı (f=12) ise sosyal-duygusal gelişim alanından sonra en yüksek frekans değerine sahiptir. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın hedef frekans değeri en düşük gelişim alanı öz bakım becerileri (f=5) olarak tespit edilmiş ve öz bakım becerilerine ait kazanımların (f=19) frekans değerleri ise dil gelişimi kazanımlarından (f=18) sonra en

düşük değer olarak tespit edilmiştir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde; en fazla bilişsel gelişim alanında (f=21) amaç ve kazanım varken en az olan gelişim alanı ise öz bakım becerileri alanı (f=5) olarak görülmektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde; kazanım ve gösterge frekans değeri en yüksek gelişim alanı bilişsel gelişim alanı (f=21), en düşük kazanım frekansı motor gelişim alanı (f=5), gösterge frekansı ise öz bakım becerileri (f=40) olarak görülmektedir.

2. 2002, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı, 2018 yılında yayınlanan etkinlik kitabında yer alan etkinliklerin dağılımı nasıldır temasına ait bulgular tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 2

2002, 2006 Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2013 Ve 2018 Yılı Etkinlik Kitabındaki Etkinliklerde Gelişim Alanlarına Yer Verme Durumu

Gelişim alanları	Yıllara Göre Etkinliklerde Bulunan Gelişim Alanlarının Dağılımı							
	2002		2006		2013		2018	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlik Sayısı	10	-	78	-	40	-	341	-
Bilişsel Gelişim	10	100	49	62	31	77	263	77
Sosyal-Duygusal Gelişim	9	90	42	53	16	40	169	49
Psiko-Motor Gelişim	4	40	36	46	20	50	181	53
Dil Gelişimi	0	-	36	46	25	62	198	58
Öz bakım Becerileri	0	-	7	8	1	2.5	42	12

Tablo 2'ye göre 2002 okul öncesi eğitim programında yer alan örnek etkinlik sayısı 10 tanedir. Bu etkinliklerin hepsinde bilişsel gelişim alanından kazanımlar yer alırken, dokuz etkinlikte sosyal duygusal gelişim alanından kazanımlar, dört etkinlikte psiko-motor gelişim alanından kazanımlar yer

almaktadır. Dil gelişimi alanı kazanımları ve öz bakım becerileri kapsamında her hangi bir etkinlik tasarlanmamıştır. 2006 yılı öğretmen kılavuz kitabında yer alan toplam örnek etkinlik sayısı 78'dir. Etkinlikler en çok bilişsel alan gelişiminden kazanımlar seçilerek planlanırken (49 etkinlikte), en az öz bakım becerileri alanından (7 etkinlikte) kazanımlar seçilerek tasarlanmıştır. 2013 yılı etkinlik kitabında toplam örnek etkinlik sayısı 40 tanedir. Bu etkinlerden otuz bir tanesinde bilişsel gelişim alan kazanımları yer alırken sadece bir tanesinde öz bakım becerilerine yönelik kazanım bulunmaktadır. 2018 yılı etkinlik kitabında ise toplam örnek etkinlik sayısı 341'dir. Bu etkinliklerden iki yüz altmış üç etkinlikte bilişsel alan kazanımları yer alırken kırk iki etkinlikte öz bakım becerilerine yönelik kazanımlar yer almaktadır.

3. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında sağlıkla ilgili etkinliklere yer verme durumunun dağılımı nasıldır temasına ait elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Etkinliklerde, Öz Bakım Becerileri Kapsamında Sağlıkla İlgili Bilgi Verme ve Farkındalık Oluşturma, Hastalığa Karşı Önlem Alma ve Hastalığa Yakalanma Durumunda Yapılması Gerekenlere Yer Verme Durumu

Alt temalar	(f)	Etkinlik
Sağlıkla İlgili Bilgi Verme ve Farkındalık Oluşturma	4	E1-E4 (Fen), E2 (Drama), E3 (Türkçe Dil-Müzik- Oyun)
Hastalığa Karşı Önlem Alma	1	E4 (Fen)
Hastalığa Yakalanma Durumunda Yapılması Gerekenler	-	-

Tablo 3 incelendiğinde, 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerden direkt öz bakım becerileri kapsamında örnek etkinlik olmamakla beraber diğer etkinliklerden dört tanesinde, hastalık

ile ilgili bilgi verme-farkındalık oluşturma konusuna, bir tanesinde ise hastalığın önlenmesi konusuna değinilmiştir. Hastalığa yakalanma durumunda yapılabilecekler konusunda içeriğe ise hiçbir etkinlikte yer verilmemiştir. Etkinlik türlerine bakıldığında hastalıkla ilgili bilgi verme ve farkındalık oluşturma konusunda fen (f=2), Türkçe-Dil-Müzik-Oyun (f=1) ve drama (f=1) etkinliklerinden faydalanılmıştır

4. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında sağlıkla ilgili etkinliklere yer verme durumunun dağılımı nasıldır temasına yönelik elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinliklerde, Öz Bakım Becerileri Kapsamında Sağlıkla İlgili Bilgi Verme ve Farkındalık Oluşturma, Hastalığa Karşı Önlem Alma ve Hastalığa Yakalanma Durumunda Yapılması Gerekenlere Yer Verme Durumu

Alt temalar	(f)	Etkinlik
Sağlıkla ilgili Bilgi verme ve Farkındalık oluşturma	7	E11 (Serbest Zaman), E14 (Serbest Zaman), E19 (Sanat), E22 (Okuma-Yazma Hazırlık), E23 (Oyun ve Hareket), E28 (Türkçe), E29 (Oyun)
Hastalığa Karşı Önlem Alma	8	E11 (Serbest Zaman), E14 (Serbest Zaman), E15 (Fen ve Matematik), E17 (Serbest Zaman), E20 (Serbest Zaman), E23 (Oyun ve Hareket), E24 (Serbest Zaman), E27 (Oyun ve Hareket), E29 (Oyun)
Hastalığa Yakalanma Durumunda Yapılması Gerekenler	0	X

Tablo 4 incelendiğinde; 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan etkinliklerin (f=78) öz bakım becerileri kapsamında, en fazla hastalık ile ilgili önlem alma (f=8) konusunda içeriğe sahip olduğu görülmüştür. 2006 Programında, sağlıkla ilgili bilgi verme ve

farkındalık oluşturma (f=7) konusunda içeriğe sahip olma düzeyi, önlem almayı (f=8) takip etmektedir. Hem sağlıkla ilgili bilgi verme ve farkındalık oluşturmada hem de hastalığa karşı önlem alma konusunda en çok tercih edilen etkinlik türünün serbest zaman etkinliği olduğu görülmektedir.

5. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında sağlıkla ilgili etkinliklere yer verme durumunun dağılımı nasıldır temasına ait elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabında Yer Alan Etkinliklerde, Öz Bakım Becerileri Kapsamında Sağlıkla İlgili Bilgi Verme ve Farkındalık Oluşturma, Hastalığa Karşı Önlem Alma ve Hastalığa Yakalanma Durumunda Yapılması Gerekenlere Yer Verme Durumu

Alt temalar	(f)	Etkinlik
Sağlıkla ilgili Bilgi verme ve Farkındalık oluşturma	1	E43(Fen)
Hastalığa Karşı Önlem Alma	1	E43(Fen)
Hastalığa Yakalanma Durumunda Yapılması Gerekenler	-	

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Etkinlik Kitabı'nda bulunan etkinlikler (f=40) incelendiğinde öz bakım becerileri kapsamında, sağlıkla ilgili bilgi verme ve farkındalık oluşturma (f=1) ve hastalığa karşı önlem alma (f=1) hakkında eşit oranda etkinliğe yer verilmiştir. Hastalığa yakalanma durumunda yapılması gerekenler konusunda hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir. Fen etkinliği ile sağlıkla ilgili bilgi verme ve farkındalık oluşturma, hastalığa karşı önlem alma konusuna değinilmiştir.

6. 2018 yılı Etkinlik Kitabında yer alan etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında sağlıkla ilgili etkinliklere yer verme durumunun dağılımı nasıldır temasına ait elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

2018 Yılı Etkinlik Kitabında Yer Alan Etkinliklerde, Öz Bakım Becerileri Kapsamında Sağlıkla İlgili Bilgi Verme ve Farkındalık Oluşturma, Hastalığa Karşı Önlem Alma ve Hastalığa Yakalanma Durumunda Yapılması Gerekenlere Yer Verme Durumu

Alt temalar	(f)	Etkinlik
Sağlıkla ilgili Bilgi verme ve Farkındalık oluşturma	21	E76 (Türkçe ve Oyun), E77 (Türkçe ve Sanat), E78 (Türkçe ve Sanat), E80 (Türkçe ve Sanat), E81 (Drama ve Sanat), E83 (Alan Gezisi), E84 (Sanat, Alan Gezisi ve Fen), E85 (Fen), E86 (Fen ve Sanat), E87 (Türkçe, Matematik ve Sanat), E89 (Sanat), E90 (Türkçe), E97 (Türkçe, Matematik ve Müzik), E100 (Fen, Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık), E102 (Müzik, Fen ve Türkçe), E103 (Fen ve Sanat), E104 (Oyun ve Fen), E109 (Fen, Türkçe ve Drama), E110 (Hareket ve Oyun), E113 (Hareket ve oyun), E117 (Türkçe, Drama ve Fen)
Hastalığa Karşı Önlem Alma	23	E78 (Türkçe ve Sanat), E80 (Türkçe ve Sanat), E81 (Drama ve Sanat), E83 (Alan Gezisi), E84 (Sanat, Alan Gezisi ve Fen), E85 (Fen), E86 (Fen ve Sanat), E87 (Türkçe, Matematik ve Sanat), E88 (Fen, Sanat ve Oyun), E89 (Sanat), E90 (Türkçe), E97 (Türkçe, Matematik ve Müzik), E100 (Fen, Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık), E101(Fen ve Sanat), E102 (Müzik, Fen ve Türkçe), E103 (Fen ve Sanat), E104 (Oyun ve Fen), E106 (Matematik ve Fen), E109 (Fen, Türkçe ve Drama), E110 (Hareket ve Oyun), E113 (Hareket ve oyun), E114 (Fen ve Oyun), E116 (Türkçe, Oyun ve Sanat)
Hastalığa Yakalanma Durumunda Yapılması	5	E78 (Türkçe), E86 (Fen ve Sanat), E91 (Sanat ve Oyun), E102 (Müzik, Fen ve Türkçe), E103 (Fen ve Sanat)

Gerekenler

Tablo 6 incelendiğinde; etkinlik kitabında yer alan etkinliklerden (f=341) yalnızca öz bakım kazanımı içerenleri (f=49) incelenmiştir. Bu etkinliklerde, öz bakım becerileri kapsamında, hastalığa karşı önlem alma (f=23) içeriğine en çok yer verilmiştir. Hastalığa yakalanma durumunda yapılması gerekenler (f=5) konusunda içeriğe en az yer verilmiştir. Etkinlik türlerinin dağılımında sağlıklı ilgili bilgi verme ve farkındalık oluşturma konusunda en çok tercih edilen etkinlik türü Türkçe (f=10) en az tercih edilen etkinlik türü ise okuma yazmaya hazırlık (f=1) olarak görülmüştür. Hastalığa karşı önlem alma konusunda en çok tercih edilen etkinlik türü fen (f=12), en az tercih edilen etkinlik türü ise okuma yazmaya hazırlık (f=1) şeklinde görülmektedir. Hastalığa yakalanma durumunda yapılması gerekenlerle ilgili en çok tercih edilen etkinlik türü sanat (f=3) ve en az tercih edilen etkinlik türü ise oyun (f=1) olarak tespit edilmiştir.

7. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan, öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin dağılımı nasıldır temasına ait elde edilen bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

2002 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan, Öz Bakımla İlgili İçeriğe Yer Veren Etkinliklerin Kalıcı Olabilmesi İçin Yapılan Ek Faaliyetlerin Durumu

Alt temalar	(f)	Etkinlik
		E1 (Fen), E2 (Drama), E3 (Türkçe-Dil-Müzik ve
Etkinliği Benzer Etkinliklerle Destekleme	4	Oyun), E4 (Fen)
Rol Model Olma	1	E4 (Fen)
Aile Katılım Sağlama	0	X

Tablo 7 incelendiğinde kalıcılığın sağlanması için en çok etkinliği benzer etkinliklerle destekleme (f=4) konusunda ek faaliyetlere yer verildiği görülmüştür. Aile katılımı sağlama (f=0) ek faaliyetine yer verilmemiştir. Kalıcılığı sağlamak için yapılan ek faaliyetlerin etkinlik türlerine göre dağılımı; rol model olma faaliyetinde fen (f=1) türüne ve etkinliği benzer faaliyetlerle destekleme durumunda ise fen (f=2), drama, bütünleştirilmiş Türkçe dil- müzik- oyun türüne yer verildiği görülmüştür.

8. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitabında yer alan, öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin dağılımı nasıldır temasına ait elde edilen bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

2006 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan, Öz bakımla İlgili İçeriğe Yer Veren Etkinliklerin Kalıcı Olabilmesi İçin Yapılan Ek Faaliyetlerin Durumu

Alt temalar	(f)	Etkinlik
Etkinliği Benzer etkinliklerle destekleme	7	E11 (Serbest Zaman), E14 (Serbest Zaman), E15 (Fen ve Matematik), E17 (Serbest Zaman), E20 (Serbest Zaman), E24 (Serbest Zaman), E30 (Serbest Zaman)
Aile Katılımı Sağlama	1	E26 (Fen ve Matematik)
Rol Model Olma	0	X

Tablo 8 incelendiğinde, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı kapsamında yer alan öz bakım becerileri içeriğine sahip etkinliklerin, kalıcılığının sağlanması için yapılan ek faaliyetlerin, etkinlikleri benzer etkinliklerle destekleme (f=7) çalışmasına en çok yer verildiği belirlenmiştir. Rol model olma(f=0) ek faaliyetine hiç yer verilmemiştir.

9. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabında yer alan, öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin dağılımı nasıldır temasına ait elde edilen bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan, Öz bakımla İlgili İçeriğe Yer Veren Etkinliklerin, Kalıcı Olabilmesi İçin Yapılan Ek Faaliyetlerin Durumu

Alt temalar	(f)	Etkinlik
Etkinliği Benzer etkinliklerle destekleme	1	E43 (Fen)
Aile Katılımı Sağlama	1	E43 (Fen)
Rol Model Olma	0	X

Tablo 9 incelendiğinde, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabında yer alan, öz bakım becerileri içeriğine sahip etkinliklerin, devamlılığının sağlanması için yapılan ek faaliyetlerin, aile katılımı sağlama (f=1) ve etkinliği benzer faaliyetlerle destekleme (f=1) ek faaliyetlerine eşit oranda yer verildiği görülmüştür. Rol model olma (f=0) ek faaliyetine hiç yer verilmemiştir.

10. 2018 yılı etkinlik kitabında yer alan, öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin dağılımı nasıldır temasına ait elde edilen bulgular tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

2018 yılı etkinlik kitabında, öz bakımla ilgili içeriğe yer veren etkinliklerin kalıcı olabilmesi için yapılan ek faaliyetlerin durumu

Alt temalar	(f)	Etkinlik
Aile Katılımı Sağlama	18	E73 (Türkçe), E74 (Oyun), E75 (Alan Gezisi ve Sanat), E81 (Drama ve Sanat), E83 (Alan Gezisi), E84 (Sanat, Alan Gezisi ve Fen), E85 (Fen), E86 (Fen ve Sanat), E87 (Türkçe, Matematik ve Sanat), E97 (Türkçe, Matematik ve Müzik), E100 (Fen, Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık), E102 (Müzik, Fen ve Türkçe), E103 (Fen ve Sanat), E106 (Matematik ve Fen), E109 (Fen, Türkçe ve Drama), E113 (Hareket ve Oyun), E114 (Fen ve Oyun), E117 (Türkçe, Drama ve Fen)
Etkinliği Benzer Etkinliklerle Destekleme	15	E74 (Oyun), E75 (Alan Gezisi Ve Sanat), E81 (Drama Ve Sanat), E83 (Alan Gezisi), E84 (Sanat, Alan Gezisi ve Fen), E85 (Fen), E86 (Fen ve Sanat), E87 (Türkçe, Matematik ve Sanat), E97 (Türkçe, Matematik ve Müzik), E100 (Fen, Oyun Ve Okuma Yazmaya Hazırlık), E102 (Müzik, Fen ve Türkçe), E103 (Fen ve Sanat), E106 (Matematik ve Fen), E109 (Fen, Türkçe Ve Drama), E113 (Hareket Ve Oyun)
Rol Model Olma	11	E74 (Oyun), E75 (Alan Gezisi ve Sanat), E83 (Alan Gezisi), E84 (Sanat, Alan Gezisi ve Fen), E85 (Fen), E87 (Türkçe, Matematik ve Sanat), E97 (Türkçe, Matematik ve Müzik), E102 (Müzik, Fen ve Türkçe), E103 (Fen ve

Sanat), E109 (Fen, Türkçe ve Drama), E113 (Hareket ve Oyun)

Tablo 10 incelendiğinde, etkinlik kitabında öz bakım becerileri içeriğine sahip etkinliklerin, kalıcılığın sağlanması için yapılan ek faaliyetlerden aile katılımını sağlama (f=18) ek faaliyetine en çok yer verildiği ve rol model olma (f=11) ek faaliyetine ise en az yer verildiği belirlenmiştir. Her üç ek faaliyet türünde de fen etkinliği en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2002, 2006, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarında, 2002, 2006 öğretmen kılavuz kitabında, 2013 ve 2018 yılında yayınlanan etkinlik kitabında öz bakım becerileri kapsamında temel sağlık kurallarına ne düzeyde yer verildiğinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada 2002 yılından itibaren programlarda etkinlik örneklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlere En çok etkinlik 2013 programında ve 2013-2018 etkinlik kitaplarında sunulmuştur. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise öğretmenlere çok az etkinlik önerisinde bulunulmuştur. Öz bakım becerilerine öğrenme süreçlerinde yer verilmiş, kazanım ve gösterge olarak yer verilmemiştir.

Araştırma kapsamında 2002, 2006 ve 2013 yıllarına ait Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer alan kazanımlardan öz bakım alanı incelendiğinde, öz bakım alanının diğer gelişim alanlarına oranla ihmal edildiği görülmektedir. Her ne kadar değişen yıllarla birlikte, öz bakım alanına yer verilme oranında artış görülse de yine de bu alanın yeterince desteklenmediği görülmektedir. Okul öncesi eğitim çocukların yaşamın tüm aşamalarında kullanacağı temel yaşam becerilerini kazandığı dönemdir (Aydın, 2000). Bu nedenle çocukların akademik becerilerden önce yaşam becerilerini kazanmaları önemli görülmektedir. Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuklara yaşamsal becerileri kazandırılması konusunu desteklemesi gerektiği düşünülmektedir. 2013 yılına uygulamaya koyulan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bütün programların eksik yönleri tamamlanmış, bütünsel gelişimi merkeze alan bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2013). Bu çalışmanın bulgularına göre okul

öncesi eğitim programlarında bulunan etkinliklerde bilişsel gelişim amaç ve kazanımlarına en çok yer verildiği, öz bakım becerilerine ise en az yer verildiği tespit edilmiştir. bu bağlamda çıkarılacak örnek etkinlik kitaplarında öz bakım becerileri kapsamında sağlık ve hijyen kazanımlarına ağırlık verilerek etkinlikler tasarlanabilir. Ayrıca öz bakım becerilerini kapsayan etkinliklerin, öğrenmenin kalıcı olması için diğer etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak sunulması gerekmektedir. Böylelikle etkinlikler içerisinde çocuklar doğal bir ortam içerisinde gerçek yaşam becerilerini kazanma fırsatı bulabilecektir (Çağdaş & Seçer, 2005; Güzelyurt & Özkan, 2018). Gelişimin bir bütün olarak ilerlemesi ilkesince öz bakım becerilerindeki artışın çocukların sosyal gelişimlerine de olumlu katkılar sağladığı görülmüştür (Yiğitoğlu, Vural & Körükçü, 2018).

Okul Öncesi Eğitim Programları incelendiğinde; yıllar ilerledikçe öz bakıma yönelik yer verilen kazanım sayısı artış göstermiştir. Bu kazanım sayılarının diğer gelişim alanlarında yer alan kazanım sayılarına oranla daha az olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öz bakım becerilerinin, etkinlikler içerisinde süreç içinde sunulduğu görülmektedir. Doğrudan kazanım olarak sunmak yerine, başka kazanımların yanında destekleyici olarak sunulmaktadır. Ayrıca etkinlik formlarında; öz bakım becerileri kazanımları doğrudan yer almazken etkinliklerin içeriğinde öz bakım becerilerine yönelik durumlar bulunmaktadır. Bu durum, öz bakım becerilerinin planlı ve sistemli şekilde sunulmadığını göstermektedir. Oysaki okul öncesi eğitim süreci; çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor gelişimleri ile öz bakım becerilerinin bütünsel olarak desteklenmesi ve geliştirilmesini hedefleyen bir program kapsamında gerçekleşmektedir. Dünya'nın ve Türkiye'nin etkisi altında olduğu COVID-19 salgını öz bakım becerisinin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu süreçte aileler çocukları sağlık hakkında bilgilendirmeye, onlarda farkındalık oluşturmaya, hastalıklara karşı önlem almaya, hastalığa yakalanma durumunda neler yapılacağı konusunda bilgilendirmeye ve onlara rol model olmaya çalışmaktadırlar (Kesgin & Topuzoğlu, 2006). Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer alan öz bakım etkinliklerinin içerikleri incelendiğinde; etkinliklerde sıklıkla hijyen konusunda bilgilendirme yer almaktadır. Bununla birlikte hastalıklara karşı önlem alma ve hastalığa yakalanma durumunda neler yapılacağı ile ilgili kapsamlı bir içerik yer almamaktadır. Araştırma

sürecinde, okul öncesi eğitim programı ve 2018 yılında yayınlanan etkinlik kitabı kapsamında incelenen etkinliklerin, genellikle birden fazla etkinlik çeşidi ile ortaya koyulmuş, bütünleştirilmiş etkinlikler olduğu saptanmıştır. Etkinliklerin tür olarak en fazla fen etkinliği kategorisinde ele alındığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların bütünsel gelişimini sağlamak ve öz bakım becerilerini edindirebilmek için yalnızca belirli türlerde etkinlikler tercih edilmemeli, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan öğrenme ortamları hazırlanmalıdır (Arslan, 2012). Bu bağlamda yapılan çalışmalar göstermiştir ki farklı öğrenme yöntem ve teknikleri ile öz bakım becerilerinin öğretilmesi daha etkili olmuştur. Gazezoğlu (2007), okul öncesi eğitimde öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yöntemini kullanmış ve çocukların öz bakım becerileri kapsamında temizlik kuralları ve doğru beslenmenin farkında olma gibi kazanımlarında artış olduğunu bulmuştur. Bayer'in yapmış olduğu çalışmada Montessori yönteminin okul öncesi çocuklarının öz bakım becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve çocukların temizlik, kişisel bakım, becerilerinde diğerlerine göre daha etkili olduğu bulunmuştur (Bayer, 2015).

Okul öncesi dönem, çocukların öğrenmeyi öğrendikleri yıllar olarak bilinmektedir. Bu süreçte çocukların kişisel bir takım düşünme biçimleri olsa da mantıklı olarak düşünme ve öğrenebilme durumları sınırlıdır (Aydın, 2000). Bu nedenle çocuğa öğretilmek istenenlerin, tekrar yolu ile pekiştirilmesi, onlara rol model olunması ve çocuğun öğrenme sürecinin desteklenmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında incelenen etkinliklerde, yapılan etkinliklerin benzerleri ile pekiştirilmesi ve rol model olunmasına yer verme durumlarından en çok "aile katılımı sağlamaya" yer verildiği görülmüştür. Çocukların öğrenmelerinin kalıcılığını arttırmak için daha çok ek faaliyete yer verilmesi gerekmektedir. Aile katılımı etkinlikleri ile okulda verilen eğitimin kalıcılığı ve tutarlılığını sağlamak adına annelerin bu konuda daha özenli olması gerekmektedir. Zira yapılan bir araştırmada annelerin olumlu, tutarlı ebeveyn davranışlarının çocuklarının iyi alışkanlıklar kazanması ve öz bakım ve sosyal becerilere yönelik olanakların sağlanması üzerine etkili olduğu saptanmıştır (Kartal, Kurban, Zencir & Kapıkıran, 2010). Bu bilgiler doğrultusunda öneriler şöyledir: Öz bakım becerilerinin program içindeki ağırlığı artırılabilir. Öz bakım etkinlikleri diğer etkinliklerle bütünleştirilerek

sunulabilir. Etkinlikler planlanırken, çocukların desteklenebileceği ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanacağı; rol model olma, benzer etkinliklerle pekiştirme, aile katılımı gibi ek faaliyetlere yer vermek gerekmektedir. Öğretmenlere pandemi sürecine yönelik; sağlık, hijyen, kişisel bakım gibi konuları içeren etkinlik örneklerinin bulunduğu kitapçıklar hazırlanarak dağıtılabılır. Güncel olarak kullanılan okul öncesi eğitim programında, gelişim alanlarının kazanım ve göstergeleri yeniden düzenlenerek, Öz bakım becerileri kazanımların sağlık kapsamındaki kazanım sayılarının nicelik ve niteliği artırılmalıdır. Etkinlikler planlanırken tek bir gelişim alanına ağırlık verilmemeli ve çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesi için öğretmenler yönlendirilebilir. Pandemi süreci boyunca ve sonrasında eğitim-öğretime başlayacak öğretmenlere ve çocukların eğitim sürecinde yer alan paydaşlara genel sağlık eğitimi verilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. YA-PA Yayın Pazarlama.
- Arslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması*. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (6. bs., s. 205-230) içinde. Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi.
- Bayer, A. (2015, 5 Ekim). *Montessori Yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının özbakım becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Selçuk Üniversitesi .
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-baba eğitimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gültekin-Akduman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. Gülden Uyanık Balat. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 1–17). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: Durum çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 651-668.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13425>
- Kartal, A., Kurban, N. K., Zencir, M., & Kapıkıran, N. A. (2010). *Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin ebeveyn davranışlarının çocuklarının öz bakım ve sosyal becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi* (Proje No: 2009BSP007). Pamukkale Üniversitesi
<http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/56>
- Kesgin, C., & Topuzoğlu, A. (2006). Sağlığın tanımı: Başaçıkma. *İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları*, 4(3), 7-49.
- Kuru, N. (2000). *Nitelikli bir okul öncesi eğitim öğretmeninden beklenen kişisel yeterliklerin eğitimde kalite kapsamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi .
- MEB. (1994). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.

- MEB. (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Etkinlik kitabı* (1. bs.). Ankara: Devlet Kitapları. <http://www.mebders.com/indir/5594>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Morpa. (2007). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için) öğretmen kılavuz kitabı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Murphy, J., Vriesenga, M., & Storey, V. (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An analysis of types of work, methods of investigation, and influences. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 612–628.
- Nuhoğlu, H., & Ceylan, R. (2012). Okul öncesi öğretim programında yer alan amaç ve kazanımların bilimsel temel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 112-127.
- Oktay, A. (2003). 21. Yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 18-30) içinde. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Saban, A. (2009). Content analysis of Turkish studies about the multiple intelligences theory. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 859–876.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 683–700.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9571>
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 430-453.

Tıp Hukuku Derneği (2007). Tıp Hukuku.10 Mayıs 2020 tarihinde

<http://www.tiphukuku.org.tr/icerik.php?gid=169&cat=29> adresinden erişildi.

Tsai, C.-C., & Lydia Wen, M. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected journals. *International Journal Of Science Education*, 27(1), 3–14.

Turaşlı, K. N. (2012). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. G. Haktanır (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş (s.1-37) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yiğit, C., Özyurt, M., & Adıyaman, H. (2019). Okul öncesi öğrencilerinin programın kazanımlarına ulaşma durumlarının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (3) , 237-252.

Yiğitoğlu, G. T., Vural, B. K., & Körükçü, Ö. (2018). 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 897-905.

Dr. Öğretim Üyesi. Munise DURAN
munise.durdu@inonu.edu.tr
Öğretim Görevlisi, Hande Hasibe ARSLAN
Hande-H-Arslan@hotmail.com

Turkey Comparison of Estonia with the Social Studies Curriculum

Nalan Altay, Manisa Celal Bayar University, ORCID ID: 0000-0003-0807-7494

Abstract

Social Studies is a course in which branches of science such as history, geography, and many disciplines of social and humanities are taught integrated with civic skills. Social studies, on the one hand, aims to provide basic information about the disciplines of social sciences, on the other hand, to provide basic citizenship skills with an interdisciplinary understanding. In this study, social studies teaching programs in Estonia, a European country, and in our country, were compared with the dimensions of purpose, competencies, assessment and evaluation and content. Case study design, one of the qualitative research models, was used in the study. Social Studies course curriculums belonging to both countries were obtained from the websites of the Ministries of Education of these countries and analyzed. The documents obtained were analyzed by content analysis method. Although the social studies programs of both countries have similar aspects, it has been determined that there are also important differences between them. In the program of the two countries, priority has been given to elements such as constructivist understanding, individual development and giving priority to being a healthy member of the society. In the curriculum of the two countries, research, perception of change and continuity, self-control, perception of time and chronology, legal literacy, communication, effective use of mother tongue, problem solving, social participation and environmental literacy skills are common skills. Turkey is much more value in the social studies curriculum programs from Estonia. Social studies curriculum in our country is addressed with an interdisciplinary approach. The Estonian program is multidisciplinary and consists of social, personal and health development, civic knowledge and history disciplines.

Social Studies, Curriculum, Estonian Curriculum, Curriculum Evaluation, Comparative Education..



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education

Vol 22, No 1, 2021

pp. 262-289

DOI:

10.17679/inuefd.59

1037

Article type:

Research article

Received : 12.07.2019

Accepted : 04.02.2021

Suggested Citation

Altay, N. (2021). Turkey Comparison of Estonia with the Social Studies Curriculum, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 262-289. DOI: 10.17679/inuefd.591037

This research was conducted between 9-11 May 2018 Presented as a paper at the International Research in Education Congress.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The importance of social studies courses in the formation of future active citizens is huge. The future of the Social Studies lesson is enormous when the future of your future citizens grows. Social Studies also acquire skills such as understanding changes in society, human rights knowledge, understanding the world and cultural diversity. The social studies class is also very influential in building self-esteem as an individual and gaining respect for others. It is revealed in the curriculum that the 7th grade students who have studied Social Studies course are equipped with civic competencies when they are adults. For this reason, it is especially important to compare the social information program of the member countries of the European Union with that of our country program..

Purpose

Estonia is a successful European Union country in education. The aim of this study is to compare the 2014 social studies curriculum of Estonia with the social studies curriculum implemented in Turkey since 2018.

Method

In this study where qualitative research method is used, the documents belonging to the curricula of both countries are examined with content analysis.

Findings

Compulsory education in Estonia is 9 (6 + 3) years; while in our country it is 12 years (4+ 4 + 4). In Estonia, Social Studies is taught in 3 separate lessons: Personal, Social and Health Education, History and Citizenship. In our country, Social Studies is taught as a single course with an interdisciplinary approach. In Estonia, the time allocated to the Social Studies class varies depending on the class and the level, while it is taught in our country in 3 hours.

In both countries' program, it can be said that the course aims to educate individuals with general purpose social competence. In the aspect of qualifications, research, change and continuity perception, self-control, time and chronology perception, legal literacy and communication competencies are also included in the program of the two countries.

In the dimension of measurement and evaluation, the two countries show a great difference. The type of measurement method, the measurement process, the conditions to be considered in the measurement-evaluation are explained in the Estonian program. In this respect, the Estonian program deals with measurement and evaluation in a very broad way. However, individual differences between students by drawing attention to measurement and evaluation tools and methods programs in Turkey has been left to the teacher. Turkey attitudes that are subject to measurement and evaluation program and behaviors are considering requesting a change of field measurements in the process will vary over time.

In terms of content, there are similarities in the programs of the two countries. Individual, Social and Health Education "and" Individual and Community "in the program of our country are similar. Estonia history lesson with Turkey in the program "Culture and Heritage" is similar learning area. However, in the Estonian program, civilizations and important events affecting the world since the Antiquity are included in the program. However, our country program is mainly focused on Turkish history and Anatolian history. In the program of our country, the fields of "Production, Distribution and Consumption", "Effective Citizenship" and "Global Connections" are similar in the Estonian program to Personal Social and Health Education and Citizenship lessons learning areas.

The Estonian program outlines the aims and objectives of the three courses related to the field of Social Studies and the field. The physical conditions that the school will provide for the course are linked to the course, to the other courses, and to the interdisciplinarity. The program in our country determines the values related to the Social Studies lesson and the size, number of pages and the duration of the learning areas of the textbook.

Discussion & Conclusion

It is important for the improvement of our curriculum by examining the curriculums in our country and comparing them with the curriculums in different countries. In particular, the programs of European countries which have achieved success in certain branches are more important in this respect. It is a known fact that Social Studies course has a special importance in terms of raising active and responsible citizens. In this sense, how the students will become citizens in the future is set out in the Social Studies curriculum.

Estonian Curriculum seems to adopt the principle of spiral. The fields in which this helix principle can be seen concretely are provided by in-class correlations, associations with other courses, and interdisciplinary associations. The program in our country does not make this association. It can be said that the Estonian program is prepared in detail according to the program in our country.

Estonya ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Nalan Altay, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0807-7494

Öz

Sosyal Bilgiler, tarih, coğrafya gibi bilim dallarının ve sosyal ve beşerî bilimlerin birçok disiplininin yurttaşlık becerileriyle entegre olarak öğretildiği bir derstir. Sosyal bilgiler, bir yandan sosyal bilimler disiplinleri hakkında temel bilgiler sunmayı, diğer yandan disiplinler arası bir anlayışla temel vatandaşlık becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada bir Avrupa ülkesi olan Estonya'da ve ülkemizde sosyal bilgiler öğretim programları amaç, yeterlilikler, beceriler, ölçme-değerlendirme ve içerik boyutları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Her iki ülkeye ait Sosyal Bilgiler ders müfredatları bu ülkelerin Milli Eğitim Bakanlıklarının internet sitelerinden alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen belgeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Her iki ülkenin sosyal bilgiler programlarının benzer yönleri olmakla birlikte aralarında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. İki ülkenin programında, yapılandırmacı anlayış, bireysel gelişim ve toplumun sağlıklı bir üyesi olmaya öncelik verme gibi unsurlara öncelik verilmiştir. İki ülkenin programında araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, öz denetim, zaman ve kronolojiyi algılama, hukuk okuryazarlığı, iletişim, ana dili etkili kullanma, problem çözme sosyal katılım ve çevre okuryazarlığı becerileri ortak becerilerdir. Türkiye sosyal bilgiler programında Estonya programından çok daha fazla değer yer almaktadır. Ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretim programı disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Estonya programı ise çok disiplinli olup bunlar sosyal, kişisel ve sağlık gelişimi, vatandaşlık bilgisi ve tarih disiplinlerinden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Estonya Öğretim programı, Program Değerlendirme, Karşılaştırmalı Eğitim



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 262-289
DOI:
10.17679/inuefd.59
1037

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
12/07/2019
Kabul Tarihi :
04.02.2021

Önerilen Atıf

Altay, N. (2021). Estonya ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 262-289. DOI: 10.17679/inuefd.591037

Bu araştırma 9-11 Mayıs 2018 tarihleri arasında yapılan VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Estonya ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler dersi bireyin topluma uyumunu sağlayarak onun iyi bir yurttaş olarak yetişmesini amaçlayan ve aynı zamanda bireye toplumsal kişilik kazandıran bir derstir (Aykaç, 2007). Sosyal Bilgiler dersi, Sönmez'e göre (1999) "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlanır. ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSE), sosyal bilgileri sosyal ve beşeri bilimlerin bütünleşmesi ile ortaya çıkan ve geniş bir çalışma alanına sahip, temelde vatandaşlık becerileri kazandırılan bir ders olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilgiler dersi bireyin toplumla uyumunu sağlamak, demokratik değerlere bağlı bireyler yetiştirmek, bireylerin kültürel farklılıkların farkına vararak iyi birer vatandaş olmalarına destek olmaktır (NCSS, 1994). Sosyal bilgiler dersi sorumluluklarını bilen iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Bu amacı çerçevesinde sosyal bilimlerin alt disiplinlerine ait bilgileri sosyal yaşama uyum sağlayacak değer, tutum, bilgi ve becerilerle birleştirerek sunar (Erden, tarihsiz). Sosyal bilgiler dersinin bir diğer amacı farklı kültürel donanıma sahip bireylerin toplumun yararı için gerekli bilgilerle donanmış yurttaşlar yetiştirilmesidir. Sosyal Bilgiler, ders sırasında öğrencilerin birbirleriyle bağ kuruyor olmaları nedeniyle okulda geçirecekleri bir günün en güzel kısmı olma potansiyelini taşır. Öğrenciler diğer bireylere ilişkin bilgiler edinirlerken bir yandan da kültürel guruplar arasında farklılıklarla ortak bir insanlık duygusu yaratan ortak noktaları keşfedeceklerdir (Tay & Demir, 2016).

Sosyal Bilgiler dersinin tarihi geçmişi Antik Yunan ve Roma'ya kadar çıksa da yaygın bir şekilde okul programlarına girişi 20. yüzyıla rastlar (Kılıçoğlu, 2015). Bu dönemde Amerika Birleşik Devletlerinde sanayileşme ve kentleşme sürecinde ortaya çıkan sosyal değişime ayak uyduracak yurttaş yetiştirme ihtiyacını karşılamak için ortaya çıktığı söylenebilir (Doğanay, 2008). Ülkemizde sosyal bilgiler kapsamında yer alan dersler 1876-1909 yılları arasında II. Abdülhamit zamanında iptidailerde okutulduğu görülür (Kılıçoğlu, 2015). Cumhuriyet'in

ilanından sonra dersin tarihsel gelişimine bakıldığında 1924, 1926, 1936, 1948 Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi dersleri adı altında (Arslan, 2000); 1968 öğretim programlarında ilk kez sosyal bilgiler olarak (Kan, 2010); 1985 yılında Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri ve T.C. İnkılap Tarihi dersleri (Alaca, 2017) adı altında okutulmuştur. Sosyal bilgiler dersi 1998 yılında Sosyal Bilgiler öğretim programı adı altında; 2005 yılında yine sosyal bilgiler öğretim programı olarak yapılandırmacı anlayışa göre yeniden hazırlanmıştır (Çelikkaya, 2010). 2017 yılında yeniden düzenlenen sosyal Bilgiler öğretim programı 2018 yılında güncellenerek günümüzdeki halini almıştır. Bu programın değerlendirilmesi, diğer ülkelerin programlarıyla karşılaştırılması önem taşıdığı düşünülmektedir.

Program değerlendirmeleri mevcut programın yetersiz kaldığı ya da aksamaya neden olduğu kısımların belirlenerek gerekli düzeltmelerin neler olabileceği noktasında fikir üretmek amacıyla yapılır (Öztürk & Öztürk, 2013). Program değerlendirmeleri aynı zamanda uygulamaya dönük öneri sunulması bakımından da önem taşır. Mevcut programın diğer ülkelerle karşılaştırmasının yapılması programın aksak ya da olumlu yönlerinin ortaya çıkarılması bakımından önemlidir. Bu açıdan diğer ülkelerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının incelenip ülkemizdeki mevcut programla karşılaştırılmasının yapılması öğretim programlarının niteliğinin artırılması için önemlidir. Nitekim alanyazında ülkemiz eğitim sisteminin diğer ülkelerle karşılaştırmasının yapıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri PISA 2015 sonuçlarına göre; fen alanında birinci, ortanca ve sonuncu sıralarda sırasıyla yer alan Singapur, Litvanya ve Dominik Cumhuriyeti ülkelerinin eğitim denetimi ile ülkemizdeki eğitim denetimin karşılaştırıldığı Hatipoğlu & Ordu (2019)'ya ait çalışmadır. Bu çalışmada karşılaştırması yapılan ülkeler arasında benzer ve farklı yönler ortaya konmuştur. Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelendiği Çınar & Doğan (2019)'a ait çalışmada bu ülkelere ait öğretmen yetiştirme programları, bunların içeriği, ders yapısı, öğretmen yeterlilik durumu karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Şekerci, Gök ve Özçetin (2019)' nin çalışmalarında diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin aday öğretmenlerce incelenip Türk Eğitim sistemi ile

karşılaştırması yapılmıştır. Diğer ülkelerdeki örnek uygulamaların Türkiye’de de hayata geçirilmesi ile eğitimin kalitesinin arttırılacağı belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında alanyazında Öztürk & Öztürk (2012) Kanada ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim programını karşılaştırmıştır. Bu çalışmada programların uygulandıkları sınıf seviyeleri, öğrenme alanları, öğrenme alanlarının sınıflara dağılımı, programın amaçları, programdaki kazanım sayıları karşılaştırılmış ve farklılıklar ortaya konmuştur. Altun (2012) Kanada sosyal bilgiler öğretim programında yer alan medya okuryazarlığı becerisini ülkemiz programı ile karşılaştırmıştır. Osmanoğlu (2014) ise Mısır ve Türkiye’de ortaokul 6. ve 7. sınıflarda okutulan ders kitaplarında Osmanlı algısını incelediği çalışmasında ülkemizdeki ders kitaplarının daha objektif olduğu sonucuna varmıştır. Metin, Uygun &Oran (2017) tarafından yapılan çalışma ise ülkemizdeki sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programları ile Azerbaycan ve Türkmenistan’daki eşdeğer derslerin öğretim programları amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları ile karşılaştırılmış; benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Türkiye ile İran sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım açısından karşılaştırıldığı Subaşı’na (2019) ait çalışmada Türkiye’deki ders kitaplarının yıldan yıla iyiyeye doğru geliştiği ortaya çıkmıştır. Ülkemiz ve Azerbaycan 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan coğrafya konularının karşılaştırıldığı bir çalışmada da coğrafya konularının ülkemizde daha kapsamlı ele alınmasının bu disiplinin anlaşılmasını somut hale getireceği önerisinde bulunulmuştur (İlgaz & Çaykesen, 2019). Alanyazında sosyal bilgiler alanıyla ilgili bir diğer karşılaştırma Rus ve Türk ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaş algılarının karşılaştırılmasıdır (Akhan & Çiçek,2019). Bu çalışmada Türk öğrencilerin iyi vatandaş algılarının daha ulusalcı çerçevede ele alındığı ortaya çıkmıştır. Doğan &Tuğ (2017) PISA ve TIMSS’te üst sıralarda bulunan ülkelerin sosyal bilgiler ders kitapların görsel tasarım ilkelerine göre incelemiş ve ülkemizdeki ders kitaplarıyla karşılaştırmıştır. Türkiye’deki ders kitaplarının, ortalamanın üstünde puan aldığı ortaya çıkmıştır. Türkiye, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, İrlanda Cumhuriyeti, Singapur ve ABD (New Jersey) sosyal bilgiler öğretim programları eskiçağ tarihi öğeleri

açısından karşılaştırılan Karauğuz & Özkartal (2018)’in çalışmasında Türkiye, Çek Cumhuriyeti ve İngiltere öğretim programlarının yerele odaklandıkları; İrlanda, Singapur ve ABD’nin programların evrensel bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Almanya ve Türkiye’nin sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programının karşılaştırıldığı Bilici & Bedirhanoglu (2020)’na ait çalışmada bu iki ülkedeki programların en belirgin farklılığının ders içerikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Kab & Açıklık (2016) sosyal bilimler kapsamındaki derslerin Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya’daki uygulamalarını incelemişlerdir. Bu ülkelerde derslerin gerçek yaşamla bağ kurulabilir ve aktif öğrenmeye uygun nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki sosyal bilgiler öğretim programının öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişki kurabilmelerine uygun olarak hazırlanması gerekir. Öte yandan sosyal bilgiler ders başarısını uluslararası alanda ölçebilecek bir sınav olmamakla beraber ülkelerin eğitimde başarılarını ölçen PISA ve TIMSS gibi sınavların olduğu bilinmektedir. Örneğin 2018 PISA raporuna göre okuma becerileri performansında ilk beş sırada yer alan ülke B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Estonya’dır. Aynı rapora göre Matematik alanında B-S-J-Z (Çin), Makao (Çin), Singapur, Estonya, Hong Kong (Çin) ilk beş sırada; fen alanında ise B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Estonya, Japonya yer almaktadır (MEB, 2019).

PISA 2012 sınav verilerinde ön sıralarda yer alan (İleri & Karamustafaoğlu, 2017) Estonya, PISA 2015 sonuçlarına göre dünyanın en başarılı üçüncü ülkesidir. 2018 yılı sonuçları da Estonya’nın eğitimde dünyanın en başarılı ülkelerinden biri olduğunu göstermektedir. Estonya bir Avrupa Birliği ülkesidir. Bu çalışmada hem eğitimdeki başarısı hem de bir Avrupa Birliği üye ülkesi olması nedeniyle Estonya seçilmiştir.

Estonya’da eğitim okul öncesi, temel okul, genel lise, mesleki ortaöğretim, yüksek okul, yetişkin eğitiminden oluşmaktadır. Temel Eğitim dokuz yıl sürmektedir. Tablo 1’ de görüldüğü gibi üç aşamadan oluşan temel eğitimin 1. aşaması 1–3. Sınıfları; 2. aşaması 4–6. Sınıflar; 3. aşaması 7–10. sınıfları kapsamaktadır. 1-3.sınıflara 7-10 yaş aralığı, 4.-6. sınıflara 11-15 yaş aralığı, 7-10. sınıflar ise 15-17 yaş aralığını kapsamaktadır (Estonia Ministry of Education and

Reserch [MOE], 2014). Ülkemizde ise bilindiği gibi zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsar. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) lise şeklinde isimlendirilecektir (MEB, 2012).

Tablo 1

Estonya’da Temel Eğitimin Yaş, Sınıf Düzeyi ve Derslere Dağılımı

Temel Okul										
	1.aşama			2.aşama			3.aşama			
Yaş	7-10			11-15			15-17			
Sınıf	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ders	Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi			Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi			Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi			
				Tarih			Tarih			
				Vatandaşlık Eğitimi			Vatandaşlık Eğitimi			

Estonya Cumhuriyeti’nde Sosyal Bilgiler Dersi Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi, Tarih, Vatandaşlık Eğitimi olarak farklı disiplinlerden oluşmaktadır. Bu derslerin 1. 2. ve 3. aşamada haftalık ders saatine dağılımı Tablo 1’de görüldüğü gibi Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi disiplini temel eğitimin üç aşamasında da verilmektedir. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Tarih ve Vatandaşlık Eğitimi ise 2. ve 3. aşamada verilmektedir. Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; sosyal bilimlerin farklı disiplinleri ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak; disiplinler arası bir yaklaşımla ve sarmal olarak ele alınmaktadır (MEB, 2018). Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersi ilkokul 4. sınıfta başlamakta, ortaokul 7.sınıfın sonuna kadar haftada 3 ders saati olarak okutulmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğrencilerin ortaokuldan mezun olduktan sonra hangi vatandaşlık becerilerine ne düzeyde sahip olacaklarını ortaya koymasından önemlidir. Bu bağlamda ülkemizin Avrupa ülkeleri ile karşılaştırmasının yapılması, vatandaş yetiştirme konusunda nerede olduğumuzun bilinmesi önemlidir. Bu çalışmanın temel problemini Türkiye ile Estonya sosyal bilgiler öğretim programının benzer ve farklı yönleri nelerdir? Sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Türkiye ile Estonya sosyal bilgiler öğretim programında yer alan amaçların benzer ve farklı yönleri nelerdir?

2. Türkiye ile Estonya sosyal bilgiler öğretim programında yer alan yetkinliklerin benzer ve farklı yönleri nelerdir?

3. Türkiye ile Estonya sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin benzer ve farklı yönleri nelerdir?

4. Türkiye ile Estonya sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının benzer ve farklı yönleri nelerdir?

5. Türkiye ile Estonya sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve kazanımlarının benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlikle ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın amacı Estonya'da 2014 yılından beri uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını (2018) amaç, yeterlik, beceri, ölçme-değerlendirme ve içerik boyutları ile karşılaştırmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma şeklinde desenlemiştir. Betimsel araştırmalar önceden belirlenen temalara göre verilerin analizini kapsar. Bu analizin amacı bulguların düzenlenerek yorumlanmasıdır. Bu çalışma bir tematik çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanıldığı için evreni belirtilmemiştir. Bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine bilgi elde etmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada her iki ülkeye ait sosyal bilgiler öğretim programları ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarının internet sitelerinden elde edilmiştir. Estonya sosyal bilgiler öğretim programı Türkçeye çevrilmiş, çeviriler bir uzman tarafından kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu yöntemle araştırmacı metindeki özellikler için belirlediği kodlarla (sayı veya kelime sayarak) verileri anlaşılır hale getirmektedir (Dawson, 2015). İçerik analizinde yapılan işlem, birbiriyle benzerlik gösteren ifadeleri kavramsallaştırmak, bunları oluşturulan temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlaşılabilir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 20013). İçerik analizi nitel çalışmalarda belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin içerisindeki verilerin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018).

Geçerlilik, araştırmanın doğruluğudur; iç geçerlilik, araştırma sürecinin tasarımında hiçbir hata olmadığı anlamına gelir (Neuman, 2010). Nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmanın tutarlılığı olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada bulguların tutarlılığının sağlanması amacı ile araştırmacı, öğretim programlarını birkaç kez okumuş ve derinlemesine inceleme olanağı bulmuş ve konuyla ilgili alanyazını ayrıntıları ile açıklamıştır. Nitel araştırmaların dış geçerliği araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğidir (Neuman, 2010). Verilerin ilgili ülkelerin resmi internet sitelerinden alınması dış geçerliliği sağlamaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler içinde birbirine benzeyen ve birbirini tamamlayan içerikler sınıflandırılarak kodlar ortaya konmuştur. Her bir kategorideki kod birimleri sayılarak tablo üzerinde parantez içinde gösterilmiştir. Ayrıca her bir kod birimi de tabloya yazılmıştır.

Bu çalışmada dökümanlar veri toplama aracı olarak kullanıldığı için etik kurul izni gerekmemiştir.

Bulgular

Bu bölümle Estonya ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı amaç, yeterlik, beceri, ölçme-değerlendirme ve içerik boyutları ile karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Estonya ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının amaçlar açısından karşılaştırılması Estonya Öğretim Programının başlangıç bölümünde Sosyal Bilgiler bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak; sosyal bilgiler derslerinin temel amacının öğrencilerin sosyal yeterliliklerini geliştirmek olduğu vurgulanmıştır. Sosyal yeterlilik bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkında sosyal bir yargıyı anlatan genel bir kavramdır (Şahin, 2001). Estonya ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programının amaçlar açısından karşılaştırılması Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Estonya ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının amaçlar açısından karşılaştırılması

	Estonya		Türkiye		
	Sayı	%	Sayı	%	
Kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi	1.aşama	10	14,3		
	2. aşama	9	13		
	3.aşama	11	16,2	10	55,5
Tarih	2.aşama	9	13		
	3.aşama	9	13	2	11,1
Vatandaşlık Eğitimi	2. aşama	10	14,3		
	3.aşama	11	16,2	6	33,4
Toplam		69	100	18	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi disiplini temel eğitimin üç aşamasında, tarih 2.ve 3. aşamada, vatandaşlık eğitimi ise 2. ve 3 aşamada verilmektedir. Bu aşamalarda sosyal bilgilerin her üç disiplini için amaçlar ayrı ayrı belirtilmiştir. Kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi ile ilgili amaçların diğer disiplinlerden daha fazla yer aldığı, bunu vatandaşlık eğitimi amaçlarının takip ettiği görülmektedir. Ülkemizdeki program ise 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel

Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak on sekiz amaç belirlemiştir. Bu amaçların Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan disiplinlere ilişkilendirildiğinde dersin amaçlarının %55.5i kişisel ve sosyal eğitimle ilişkilidir. Vatandaşlık eğitimi ile ilişkili amaçlar programdaki tüm amaçların %33, 4'ünü, tarih eğitimi ile ilişkili amaçlar ise %11.1'ini kapsamaktadır

Estonya ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Yetkinlikler Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yetkinlik “bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk alıp özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması” olarak tanımlanmıştır (TYÇ, 2015). Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın yetkinliklere yaklaşımı ulusal öğretim programında tanımlanan genel yeterliliklerin gelişimini hedef almaktadır. Ayrıca programda bilgi, beceri, değer ve davranış bileşenlerinin şekillendirilmesinde öğretmenin önemine de vurgu yapılmıştır. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı altı yetkinlik belirlerken, ülkemizde uygulanan programda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi temel alınarak yedi yetkinlik belirlenmiştir. Türkiye ile Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim programının yetkinlikler bakımından karşılaştırması Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Estonya ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Yetkinlikler

Türkiye (3)	Estonya (2)	Her iki ülke (4)
Dijital Yetkinlik	Kültür ve değer yeterliliği	Öğrenmeyi Öğrenme
Yabancı Dillerde iletişim	Kendini Anlama ve Kendini Değerlendirme Yeterliliği	İletişim yetkinliği
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik		Matematik ve doğa bilimleri ve teknoloji yeterliliği
		Girişimcilik yeterliliği:

Tablo 3 'de görüldüğü gibi iki ülkenin programında belirlenen yetkinliklerin dört tanesi aynıdır.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, iletişim yetkinliği, matematik- doğa bilimleri- teknoloji yetkinliği, girişimcilik yetkinliği iki ülkenin programında da yer almaktadır. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan “kültürel ve değer yetkinliği” ile “kendini anlama ve

kendini değerlendirme yetkinliği” ülkemizdeki sosyal bilgiler programında yer almamaktadır.

Buna karşın ülkemiz programında “dijital yetkinlik”, “yabancı dillerde iletişim yetkinliği” ve “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunmamaktadır

Estonya ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Beceriler Bakımından

Karşılaştırılması

Ülkemiz Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 27 beceri belirlemiş iken; Estonya programı Sosyal Bilgiler adı altında verilen dersleri tamamlayarak mezun olan öğrencilerin hangi becerilere sahip olacağını dokuz madde halinde açıklanmıştır. Daha sonra her bir ders için hangi becerilerin kazandırılacağı da ayrıca ortaya konmuştur. Türkiye ile Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan becerilerin karşılaştırılması Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Türkiye Programı ile Estonya Programında Yer Alan Ortak Beceriler

Türkiye (18)	Estonya (9)	Her iki ülke (9)
İş birliği	Geleceğe yönelik plan yapma	Araştırma
Dijital okuryazarlık	Hak ve ödevlerini anlama, değer verme	Değişim ve sürekliliği algılama
Eleştirel düşünme	Genel kabul görmüş davranış kurallarına uyma	Hukuk okuryazarlığı
Empati	Yasalara uyma	İletişim
Finansal okuryazarlık	Bireysel Görüş Oluşturma	Dili doğru, güzel ve etkili kullanma
Girişimcilik	Kendini Geliştirme	Öz denetim
Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	Özgürlük, adalet, eşitlik, insan onuru, hoşgörü, dürüstlük, vatanseverliğe değer verme	Problem çözme
Harita okuryazarlığı	Kendine, diğer insanlara saygı duyma	Sosyal katılım
Konum analizi	Öz disiplin	Çevre Okuryazarlığı
Kanıt kullanma		
Politik okuryazarlık		
Medya okuryazarlığı		
Mekânı algılama		
Gözlem		
Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme		
Karar verme		
Yenilikçi düşünme		
Zaman ve kronolojiyi algılama		

Tablo 4 'de görüldüğü gibi her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen toplam dokuz beceri aynıdır. Bunlar “araştırma,” “değişim ve sürekliliği algılama,” “hukuk okuryazarlığı,” “iletişim,” “öz denetim,” “problem çözme,” “sosyal katılım,” çevre okuryazarlığı” becerileridir. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “geleceğe yönelik plan yapma”, “hak ve ödevlerini anlama ve değer verme”, “genel kabul görmüş davranış kurallarına uyma”, “yasalara uyma”, “bireysel görüş oluşturma, kendini geliştirme, özgürlük, adalet, eşitlik, insan onuru, hoşgörü, dürüstlük, vatanseverliğe değer verme,”” kendine, diğer insanlara saygı duyma” “öz disiplin,” yalnızca Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda bulunmaktadır. Ülkemizde uygulanan Sosyal bilgiler öğretim programında Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na göre daha fazla beceri öğretimi hedeflenmiştir.

Estonya ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Ölçme- Değerlendirme

Bakımından Karşılaştırılması

Öğretim programında hedeflenen kazanımların eğitim-öğretim süreci sonucunda kazandırılıp kazandırılmadığı ve hangi düzeyde kazandırıldığı; bunların nasıl ve hangi ölçütlere göre ölçülüp değerlendirileceği büyük önem taşır. Her iki ülkenin değerlendirme yaklaşımlarında toplam üç kod belirlenmiştir. Bunlar ölçme ve değerlendirmenin eğitim-öğretim süreci boyunca devam etmesi, bireysel farklılıklardan dolayı birden fazla değerlendirme biçimlerinin kullanımı, ölçme yöntemlerinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak oluşturulmasıdır. Türkiye ile Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme bakımından karşılaştırılması Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Estonya ve Türkiye Programlarının Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları

Türkiye (1)	Estonya (2)	Her iki ülke (4)
Etkili ölçme-değerlendirme etkinliğinin öğretmenden beklenmesi	Önceden ölçme yöntem, araç ve gereçlerinin bilgisinin verilmesi	Süreç boyunca devam etmesi
	Sözlü, yazılı ve uygulama ödevlerinin değerlendirmeye alınması	Birden fazla değerlendirme biçimlerinin kullanımı

Yöntem seçiminde bireysel farklılıklar gözlemlenir.

Öğrencinin daha önceki başarıları ve gelişiminin dikkate alınması

Tablo 5’de görüldüğü gibi Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda önceden ölçme yöntem, araç ve gereçleri hakkında öğrenciye bilgi verilmesi, sözlü, yazılı ve uygulama ödevlerinin değerlendirmeye katılması ölçme ve değerlendirme kriteri olarak belirlenmiştir. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programında dikkati çeken bir diğer nokta ise gerek sözlü- yazılı ödevler gerekse pratik ödevlerin amaçlarının programda vurgulanmasıdır. Ayrıca eğitim çıktılarının okul dışındaki projelere katılım, sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına katılım gibi enformel eğitim sürecinde de göz önüne alınmasını istemektedir. Program sosyal bilgiler kapsamına giren bütün derslerin (Kişisel Eğitim, Sosyal ve Sağlık Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimi, Tarih) her biri için değerlendirme sürecinde göz önüne alınması gereken hususları da vurgulamıştır. Ülkemizde uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise ölçme değerlendirme esasları hakkında herhangi bir çerçeve çizmemiş süreci öğretmene bırakmıştır. Sosyal bilgiler dersi için ölçme-değerlendirme yaklaşımının çerçevesini oluşturmamış; Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı genel olarak öğretim programlarının ölçme-değerlendirme uygulamalarına yön veren esasları belirtmiştir. İki ülkenin ölçme değerlendirme yaklaşımlarının birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir.

Estonya ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları ve Kazanımlar Bakımından Karşılaştırılması

Öğrenme alanı, öğretim programının içeriğini yansıtan birbiriyle ilişki içindeki değer, beceri, bilgilerin bütün olarak verildiği bölümdür. Öğrenme alanlarında öğrenilecek kazanımlar organize halde ve disiplinler arası bir biçimde yer alır (MEB,2018). Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenme Alanları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Derslerin Sınıf ve Öğrenme Alanlarına Dağılımı

Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi			Tarih Eğitimi		Vatandaşlık Eğitimi	
1.aşama	2.aşama	3. aşama	2. aşama	3.aşama	2. aşama	3.aşama
İnsan Olmak	Sağlık	Birey	Tarihin Temelleri	Orta Çağ ve Erken Modern Dönem	Sosyal İlişkiler	Çalışma ve Tüketim
Biz	İletişim	Sağlık	Antik Çağ	Modern Çağ	Demokrasi	Toplum ve Toplumsal ilişkiler

Tablo 6’da görüldüğü gibi Kişisel, Sosyal Ve Sağlık Eğitimi Dersi 1. Aşamada “İnsan Olmak” ve “Biz” öğrenme alanları, 2. Aşamada “Sağlık” ve “İletişim,” 3.aşamada “Birey” ve Sağlık” öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanlarına karşılık ülkemiz Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birey ve Toplum,” “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları yer almaktadır. Tarih Eğitimi Dersi öğrenme alanları incelendiğinde 2.aşamada “Tarihin Temelleri” ve “Antik Çağ”, 3.aşamada “Orta Çağ ve Erken Modern Dönem” ve “Modern Çağ” öğrenme alanları yer almaktadır. Ülkemizdeki Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ise “Kültür ve Miras” öğrenme alanı yer almaktadır. Vatandaşlık Eğitimi Dersi kapsamında Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan Öğrenme Alanları ise 2.aşamada “Sosyal İlişkiler” ve “Demokrasi” ile 3.aşamada okutulan “Çalışma ve Tüketim” ve “Toplum ve Toplumsal İlişkiler” öğrenme alanlarıdır. Bu öğrenme alanlarının ülkemizdeki karşılığı ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim,” “Etkin Vatandaşlık” “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarıdır. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programında coğrafya disiplinine ilişkin kazanımlar yer almamaktadır. Estonya ile Türkiye Sosyal Bilgiler öğretim Programının karşılaştırılması Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7*Estonya ve Türkiye Programlarında Kazanımların Karşılaştırılması*

Türkiye (12)	Estonya (18)	Her iki ülke (27)
Milli kültür bilinci	Sağlıklı yaşam, sağlıklı beslenme, fiziksel aktivite, uykunun önemi	Kişisel kimliğini tanıma
Coğrafi Konum, Mekân analizi, İklim Bilgisi, Harita bilgisi	Kendime karşı tutum ve sorumluklarım	Aile, sosyal roller ve aile ilişkileri
Doğal Afetler	Zaman planlaması ve sorumluluk	Ülkemiz ve çevre ülkeler
Teknolojik ürünlerin sınıflandırılması, tarihçesi, gelecekteki etkisi bilinçli kullanımı	Ergenlikte fiziksel ve duygusal değişimler	Arkadaşlık, davranış kuralları
Ekonomik faaliyetler ve fiziki coğrafya ile ilişkisi	Bağımlılık yapıcı maddelerden korunma	Para kazanma, harcama ve medyanın etkisi
Ortak miras unsurları	Bulaşıcı hastalıklar, ilk yardım	İletişim ve insan ilişkileri, çatışmaların çözümünde etkili yöntemler
Nüfus ve yerleşme coğrafyası bilgisi	Sağlıklı yaşam ortamı	Yardımlaşma, dayanışma, paylaşma ve işbirliği
Kadın Hakları	İrade ve özgüven	İlgi ve yetenekler
Türkiye coğrafyası ile ilgili temel bilgiler	Kendi olmak ve benlik saygısı	Kronoloji ve Tarih Biliminin Temelleri
Sosyal bilimlerin topluma etkisi, bilimsel araştırma	Sağlıklı yaşam, fiziksel aktivite ve uykunun önemi	Tarihsel süreçte yaşam biçimlerindeki değişimler
	İnsan ilişkilerini destekleyen kurallar	Antik Çağ uygarlıkları
	Trafik kazaları, alkol, tütün gibi risklere karşı önlem alma	Yeniçağ
	Zorbalık ve şiddetle baş etmek	II. Dünya Savaşı Sonrası
	Duygusal ilişkiler, cinsel kimlik ve cinsel olgunluk	Çevremizdeki ülkeler ve hoşgörü, farklılıklara saygı
	Fiziksel, duygusal ve zihinsel sağlık	Dernekler, vakıflar, Sivil İnsiyatif ve İşbirliği
	Yunan ve Roma Uygarlıkları	Demokrasinin İlkeleri ve İşleyişi, Demokrasi ve demokratik yaşamın özellikleri
	Orta Çağ'da Dünya	Okulda Demokrasi Ve Çocukların Siyasete Katılım Hakkı
	17.20 yüzyıl başlarına kadar Dünya	Ülkenin Yönetim Yapısı, kamu kuruluşları
		Bilinçli Tüketim ve Tasarruf
		Medya ile ilgili haklar, dijital teknoloji
		Sosyal tabakalaşma ve dayanışma
		İnsan Hakları ve Çocuk Hakları
		Ekonomi, üretim, arz, talep, rekabet ve tüketici hakları

Estonya sosyal Bilgiler Öğretim Programı içeriğinde ilk olarak okulun sağlayacağı fiziksel ortamın çerçevesini çizilmiş, sosyal çalışmalar alanında dersliklerde bulunması gereken materyaller belirlenmiştir. Daha sonra Sosyal Bilgiler alanının hedefler, amaçlar, öğrenme alanları açıklanmıştır. Bu alandaki üç ders Sosyal, Kişisel ve Sağlık Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimi, Tarih derslerinin her biri için hedefler ve kazanımlar maddeler halinde listelenmiştir. Ülkemizde uygulanan 2018 Sosyal Bilgiler Programında programın genel yapısı başlığı altında öğrenme alanları hakkında bilgi verilmiş, daha sonra öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar ve açıklamaları sıralanmıştır. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğrenme çıktıları ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımları karşılaştırılmadan önce birbiriyle benzer ve birbirinin devamı olan kazanımlar aynı kod başlığı altında birleştirilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi iki ülkenin öğretim programında yirmi yedi ortak konu bulunurken, Estonya Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında fiziksel ve duygusal gelişim ve sağlık ile ilişkili kazanımların ülkemiz sosyal Bilgiler Öğretim programından farklı olarak öğretildiği görülmektedir. Ülkemizde ise milli kültür, dayanışma, temel coğrafya bilgisi, teknoloji ve bilimdeki gelişmeler, bilimsel çalışma basamakları ile ilgili kazanımlar görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde uygulanmakta olan öğretim programlarının incelenip farklı ülkelerdeki programlarla karşılaştırılması programımızın iyileştirilmesi için önem taşımaktadır. Özellikle belirli dallarda başarı göstermiş Avrupa ülkelerinin programları bu açıdan daha bir önem taşımaktadır. Bu anlamda öğrencilerin ilerde nasıl yurttaşlar olacakları Sosyal Bilgiler öğretim programında ortaya konmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İki ülkenin programında da öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif hale getirmeyi hedefleyen yapılandırmacı anlayışa yer verildiği görülür. Bu açıdan iki ülkenin programı benzerlik gösterir.

Ülkemizde 4.-7.sınıflar arasında okutulan sosyal bilgiler dersi Estonya'da eğitimin tüm kademelerinde okutulmaktadır.

2. Her iki ülke öğretim programının amaçlarında ağırlıklı olarak bireysel gelişim ve toplumun sağlıklı bir üyesi olmaya öncelik verildiği görülür. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim programının amaçlarının %43,5'i, Türkiye'deki programın %55.5'i bu alandaki amaçlara ayrılmıştır.

Vatandaşlık ile ilişkili amaçlar her iki ülkede de benzer orandadır (Estonya %30.5; Türkiye 33,5). Estonya öğretim programı amaçlarının %26'sını tarih disiplinine ayırmışken, ülkemizde bu oran %11'dir.

3. Her iki ülke öğretim programında yeterlilik, beceri, davranış kazandırma temel hedef olarak konmuştur. Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programında da benzer yaklaşımlar bulunmaktadır (Öztürk & Kafadar, 2020). İki ülkenin programında da araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, öz denetim, zaman ve kronolojiyi algılama, hukuk okuryazarlığı, iletişim, ana dili etkili kullanma, problem çözme sosyal katılım ve çevre okuryazarlığı becerilerinin aynı olduğu görülmektedir. Günümüzde eğitim açısından öncelik, öğrencilerin topluma aktif katılımını sağlayabilecekleri temel becerilerle donanmış olarak eğitim görmelerini sağlamak olmalıdır (OECD, 2015). Geleceğe yönelik plan yapma, hak ve ödevlerini anlama ve değer verme, genel kabul görmüş davranış kurallarına uyma, yasalara uyma, bireysel görüş oluşturma, kendini geliştirme özgürlük, adalet, eşitlik, insan onuru, hoşgörü, dürüstlük, vatanseverliğe değer verme, kendine, diğer insanlara saygı duyma, becerileri Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim programında yer almakta; ancak ülkemiz sosyal bilgiler öğretim Programında beceriler kısmında yer almamaktadır. Hoşgörü, dürüstlük, vatanseverliğe değer verme, kendine, diğer insanlara saygı duyma gibi beceriler ülkemiz sosyal bilgiler öğretim programında değerler başlığı altında verilmiştir. Değerler eğitimi dünyanın pek çok yerinde uygulanan ve daha çok duyuşsal alana yönelik olan eğitimi ifade etmektedir (Çırak, 2019); ülkemizde de cumhuriyet sonrası eğitim politikalarında her zaman yer bulmuştur (Tay & Ünlü, 2014). 2018 programında adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık,

dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri ders kazanımlarıyla ilişkilendirilerek ve alt boyutlarıyla birlikte yer almaktadır (Ünlü & Kaşkaya, 2018). Türkiye sosyal bilgiler programında Estonya programından çok daha fazla değer yer almaktadır. Ancak ülkemiz programının çağdaş bir anlayışla hazırlanmasına (Doğan & Dinç, 2070) rağmen beceri ve değer öğretiminin çeşitli nedenlerle (sınav v.b.) amacına uygun biçimde yapılmadığı da görülmektedir (Öztürk & Mutlu, 2017).

4. Estonya programında farklı ölçe araçlarının kullanılması, ödev çalışmalarının değerlendirilmesi, okul dışı sivil toplum çalışmalarına katılım şeklinde pek çok unsurun değerlendirme sürecine katılmasına karşın; ülkemiz programının ölçe-değerlendirme süreç ve araç seçimini öğretmene bırakmaktadır. Öztürk & Kafadar (2020)'da ülkemizdeki programın ölçme değerlendirmede temel ilkeleri belirtmesine rağmen hangi ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı açıklanmadığını belirtmiştir. Ülkemizde sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerlendirme yeterliliklerinin düşük olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Tünkler, 2019).

5. Ülkemizdeki sosyal bilgiler program disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Estonya programı ise çok disiplinli olup bunlar sosyal, kişisel ve sağlık gelişimi, vatandaşlık bilgisi ve tarih disiplinlerinden oluşmaktadır. Her bir disipline ait amaç ve öğrenme çıktıları ayrıntılı açıklanmıştır. Her iki ülkede de öğrenme-öğretme sürecinde içerik boyutu; genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bütünsel, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı olduğu görülür. İki ülke programında öz farkındalık, başkalarına saygı, etkin yurttaşlık program hedeflerinin ortak yönleridir. Ancak Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ülkemizdeki programa göre oldukça ayrıntılı hazırlandığı söylenebilir. Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programı toplumun ihtiyaçları çerçevesinde bireyin hem duygusal hem de fiziksel yönden sağlıklı gelişimini hedef alan öğrenme çıktıları ortaya koymuştur. Örneğin, madde kullanımı, duygusal ilişkiler, cinsel sağlık bilgisi Estonya programında yer alırken; ülkemiz programı

yalnızca kişisel ve sosyal gelişim üzerine odaklanmıştır. Bu durum ülkemizde bu yönde bir ihtiyacın görülmemesi şeklinde yorumlanabilir. Estonya sosyal bilgiler öğretim programında tarih disiplini antik çağdan 21.yüzyıla kadar Avrupa tarihi ve Dünya'daki temel olaylara odaklandığı, ulusal tarih bilincinin de verildiği görülür. Ülkemizde ise tarih disiplini ile ilgili bölümleri İlk Çağ Uygarlıkları, Orta Asya Türk Tarihi, İslamiyet'in kabulü, Osmanlı tarihi konuları hâkimdir. Tarih disiplininin bir bütün olarak ele alınması hem dünya hem de Türk tarihinin bir bütün içinde verilmesi küresel vatandaşlık açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Coğrafya disiplinine ilişkin hemen hemen hiç kazanımın yer almadığı Estonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programına karşın ülkemiz programı coğrafi konum, mekân analizi, harita bilgisi, fiziki coğrafya ve ekonomik coğrafya ilişkisi ve nüfus ve yerleşme coğrafyası ile ilgili temel bilgileri programında yer vermiştir.

Bütün bu değerlendirmeler ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Ülkemizde öğretim programları hazırlanırken eğitimde başarı gösteren ülkelerin öğretim programlarının incelenmesi gerekir. Aynı zamanda ülkemizin bulunduğu coğrafi konum itibarıyla etkileşim içinde bulunduğumuz ülkelerin de sosyal bilgiler programlarının incelenmesi önem taşımaktadır.
2. Mevcut sosyal bilgiler programının yetiştirilmek istenen vatandaş modelinin oluşması için yeterli olup olmadığı konusunda öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri alınmalıdır.
3. Estonya programının amaçları her kademe için ve her disiplin için ayrı ayrı belirtilmiş ve detaylandırılmıştır. Ülkemiz programı ise dersin özel amaçları genel olarak verilmiştir. Programın amaçlarının detaylandırılması program uygulayıcıları için rehberlik edici olabilir. Aynı durum ölçme değerlendirme yaklaşımı için de söz konusudur. Programın ölçme-değerlendirme ilkeleri açısından süreci öğretmenlere bırakmak yerine bu konuyla ilgili temel prensipleri belirtmesinin uygulayıcılar için iyi rehberlik kaynağı olacağı düşünülmektedir.
4. Estonya programında yer alan kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi disiplini aktif ve sorumlu vatandaş yetiştirmenin yanı sıra öz farkındalığı yüksek, sosyal gelişimi ön plana çıkaran ve buna

paralel bir şekilde ergenliğe yönelik farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir sosyal bilgiler eğitimi vermeyi hedeflemiştir. Ülkemizde ise ergenlikteki fiziksel ve duygusal gelişim okulların rehberlik birimlerince yürütülmektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında değişen zaman ve yaşa bağlı olarak bireyin duygusal gelişimi üzerinde de durulabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul izni gerekmemiştir.

Kaynakça/References

- Akhan, N.E. & Çiçek, S. (2019). Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimine bir örnek: Türk ve Rus ortaokul öğrencilerinin “iyi vatandaşlık algıları”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (27), 177-195.
- Alaca, E. (2017). Sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 6, (18), 10.06.2018 tarihinde <http://orcid.org/0000-0002-4886-4700> adresinden alınmıştır.
- Altun, A. (2012), *Kanada'daki sosyal bilgiler programlarında medya okuryazarlığı eğitimi*, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi I, 230-244.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 146, 42-48.
- Bilici, Ş. & Bedirhanoğlu, H (2020), Almanya sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme programı. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi* 4 (1), 23-32.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Yayıncılık.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 57-76.
- Çınar, K. & Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 204-218.
- Çırak, A. (2019). Demokratik değerler, demokratik eğitim ve sosyal bilgiler eğitimi ilişkisi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 5 (1), 1-18.
- Dawson, C. (2015), Araştırma Yöntemlerine Giriş, (Ed. Arı, A.), Eğitim Yayınevi.
- Doğan, E. & Dinç, Y. (2020). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 17-49.
- Doğan, Y. & Tuğ, O. (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 1, 56-79.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.
- Encyclopedia about Estonia. 6.5.2018 tarihinde:
http://www.estonica.org/en/Society/Population/Composition_of_the_population/
 adresinden alınmıştır.
- Republic of Estonia, Ministry of Education and Research (2014). National Curriculum for Basic Schools. 5.5.2018 tarihinde <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-educatio> adresinden alınmıştır.

- Hatipoğlu, G. & Ordu, A. (2019). Singapur, Litvanya, Dominik Cumhuriyeti ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 49, 102-129.
- İlgaz, S. & Çaykesen M. (2019). *Türkiye ve Azerbaycan'da ortaokul 7. sınıf düzeylerinde coğrafya konularının karşılaştırılması, uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (1), 17-44.
- İleri, T., Ahışa, A. R. & Karamustafaoğlu, O. (2017). *PISA başarısı nelere bağlı? Estonya örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 1-10.
- Kab, İ. & Açıkalın, M. (2016). Yaşamın içinden etkinliklerle sosyal bilimler temelli derslerin öğretimi: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya örnekleri, *Milli Eğitim*, 211, s. 45-59.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D. ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 663-672.
- Karauğuz, G. & Özkaral, T.C. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki eskiçağ tarihine ilişkin öğelerin incelenmesi (Türkiye, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, İrlanda Cumhuriyeti, Singapur ve ABD New Jersey örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3),1534-1553.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve ülkemizde gelişimi ve Önemi. M. Safran içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Metin, B., Uygun, K. & Oran, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ve eşdeğer derslerin türkiye, azerbaycan ve türkmənistan'daki öğretim programlarının yapı yönünden karşılaştırılması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (4), 619-642.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019), *PISA 2018 Ön Raporu, 2023 Eğitim Vizyonu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:10*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar. Genelge. 9.5.2018 tarihinde

<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>

adresinden alınmıştır.

NCSS (1994). The Social Studies Professional, Washington DC: National Council For Social Studies.

Neuman, W. L. (2010). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar (4. Baskı) (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın odası.

OECD (2015), Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>

Osmanoğlu, A.E. (2014). Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında Osmanlı algısı:

karşılaştırmalı bir analiz, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 94-107.

Öztürk, C. & Deveci, H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-127.

Öztürk, F. Z. & Öztürk, T. (2013). Kanada (Ontario) sosyal bilgiler öğretim programı ile bu programın Türkiye sosyal bilgiler programıyla karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), 485-514.

Subaşı, Y. (2020). Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından Karşılaştırılması,

International Journal of Social Science Research, 8 (2), 141-159.

Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 1-13.

- Şekerci, R., Gök, R. & Özçetin, S. (2019), Türk eğitim sistemi ile diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Journal of Global Sport and Education Research*, 2 (1):10-23.
- Tay, B. & Demir, B. S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminin ve öğreniminin geçmişi, bugünü ve geleceği. içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi, İlkeler Ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tünkler, V. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile değerlendirme öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 319-332.
- Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 7(4), 2656-2679.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık

İletişim/Correspondence
Dr. Öğrt. Üyesi. Nalan ALTAY
nalankoglu@gmail.com

Metaphorical Perceptions Related to Curriculum Development and Evaluation in Basic Education in Turkey

Sedat Altıntaş, Muğla Sıtkı Koçman University, 0000-0003-4637-561X
İzzet Görgeç, Muğla Sıtkı Koçman University, 0000-0003-0103-3421

Abstract

It is the system of comprehensive, systematic learning experiences in which the answers to the questions of the educational programs, the individual, the school and the outside of the school, why they teach, what they teach, how they teach and how much they teach. Many of the problems in the field of education system from disruptions in the curriculum development and evaluation process. Metaphors enable the expression to stay alive and exciting. The essence of metaphor is to understand and experience one point from another point. The aim of the research is to determine the metaphorical perceptions related to curriculum development and evaluation in basic education in Turkey of the instructor who are working in the curriculum development and instruction. The research was designed with a qualitative approach in order to determine the opinions of the instructors. All the instructor working in the field of Curriculum Development and Instruction of the universities in Turkey have been informed by mail and the instructors have completed the interview form in online environment. In the given analysis and interpretation obtained from the research, content analysis technique was used in the qualitative analysis methods. According to the perceptions of instructors, it can be summarized that the studies in the field of program development and program evaluation in primary education have not been scientific and systematic, the models used in program development studies have not been suitable for the needs of the society, there have been some problems in terms of setting up commissions for program development, there have also been some problems on supplying dynamism between program elements, program evaluation studies have not been taken into consideration; even these have not been conducted properly, even if there are some studies for program evaluation; these cannot be considered as program evaluation studies because suitable approaches, methods or techniques have not been used in these studies in Turkey.

Keywords: basic education, curriculum development, curriculum evaluation, metaphor

Suggested Citation

Altıntaş, S. & Görgeç, İ. (2021). Metaphorical perceptions related to curriculum development and evaluation in basic education in Turkey, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 290-320. DOI: 10.17679/inuefd.800202

This paper was presented as an oral presentation at the 5th International Congress on Curriculum and Instruction.



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 290-320
DOI:
10.17679/inuefd.800202

Article type:
Research article

Received : 25.09.2020
Accepted : 04.02.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The curricula are the building blocks that form the basis of countries' educational systems. This is because it is the system of comprehensive, systematic learning experiences in which the answers to the questions of the educational programs, the individual, the school and the outside of the school, why they teach, what they teach, how they teach and how much they teach. Many of the problems in the field of education stem from disruptions in the curriculum development and evaluation process. Curriculum development is the systematic design, implementation and evaluation of objectives, content, training situations, assessment, and evaluation that are items of the curricula. Curriculum evaluation, the final stage of curriculum development, is a decision-making process based on systematic data collection and analysis, about the effectiveness, efficiency, usefulness, success and viability of the curricula. The metaphor was derived from the Greek word "Metapherein". Meta means to change and beyond; pherein means to carry and load. Metaphors enable the expression to stay alive and exciting. The essence of metaphor is to understand and experience one point from another point. Metaphors are constantly used in many disciplines and even daily life. Shuell stated that if a picture is worth a thousand words, a metaphor is worth a million words.

Purpose

The aim of the research is to determine the metaphorical perceptions related to curriculum development and evaluation in basic education in Turkey of the instructor who are working in the curriculum development and instruction.

Method

The research was designed with a qualitative approach in order to determine the opinions of the instructors. In the collection of research data, observation form prepared by researchers and expert opinion was used. In the observation form, "Curriculum development in basic education in Turkey is similar. Because" and " Curriculum evaluation in

basic education in Turkey is similar. Because " two metaphor for the question has been given. In addition, the gender and title information of the instructor was asked. All the instructor working in the field of Curriculum Development and Instruction of the universities in Turkey have been informed by mail and the instructors have completed the interview form in online environment. In the given analysis and interpretation obtained from the research, content analysis technique was used in the qualitative analysis methods and frequency and percentage were presented by categorization considering the similarities of the data.

Findings

50 metaphors which have been related to developing programs in primary education were designed by instructors. The metaphors were categorized into four groups. These metaphors were presented under the categories namely program development which is not scientific-systematic, program development model, preparing program designs and relationship between program elements. The instructors accommodated their studies on program development for primary education with some metaphors such as puzzle, rag bag, buying non-prescription drug, basic building etc.

48 metaphors which have been related to program evaluation in primary education were designed by the instructors. These were categorized into four groups. These metaphors were presented under the categories namely functionality of program evaluation, practice of program evaluation, the ways of practice on program evaluation and program evaluation approaches. The instructors accommodated their studies on program evaluation for primary education with some metaphors such as wild goose chase, nothing, ghost, empty box etc.

Discussion & Conclusion

The instructors stated that the programs in primary education have always been changed; these have not got any scientific perspective, and also these have been inordinate and non-systematic. In recent years, as considering the developments in education field in

Turkey, it has been that the programs have been changed for many times. Program development is a collective process in terms of changing and developing education program effectively (Marsh & Willis, 2007). With the help of the metaphors in program development model category, the instructors indicated that teaching programs have not satisfied the needs of individuals and society. As for the reason of this result, it can be said that the main reason is program development models that have been used in Turkey. Program development experts should use and take into consideration the social essentials when they develop or plan a program (Demirel, 2014). The basic point of metaphors in the category namely relationship between program elements is lack of programs and for this reason, programs have not been effective and fruitful. Program development is a total of dynamic relationships between education program's target, content, teaching-learning process and evaluation elements (Demirel, 2014).

The basic points of metaphors in functionality of program evaluation category is mainly stated that the results of the studies which are about program evaluation in primary education have not been taken any notice and these results have not also been reflected to the programs. The results of program evaluation can only make sense if they are used for programs (Westbury, 1970). In the category namely the practice of program evaluation, the instructors stated that there have not been any study in the field of program evaluation in primary education in Turkey and the related studies have not also been appreciated as program evaluation studies. The process of program evaluation should be designed and applied as suitable for scientific research process (Uşun, 2012). In the category namely the ways of practice on program evaluation, the instructors pointed out that the studies on program evaluation in primary education have just been conducted as perfunctorily, that is these have been completed just for being done. For this reason, it was stated that program evaluation studies have not got any effect. The basic points of the metaphors in the category namely program evaluation approaches indicated that the methods and approaches which are

used in program evaluation studies in primary education have not been suitable for the aims. Program evaluation is a dynamic and comprehensive process. The use of suitable models and approaches for program evaluation studies gives better results. It can be said that just a few program evaluation studies have been conducted as using an evaluation model (Kurt & Erdoğan, 2015; Aslan & Sağlam, 2015; Gökmenoğlu, 2014).

In conclusion, according to the perceptions of instructors who have been working in Education Programs and Teaching, it can be summarized that the studies in the field of program development and program evaluation in primary education have not been scientific and systematic, the models used in program development studies have not been suitable for the needs of the society, there have been some problems in terms of setting up commissions for program development, there have also been some problems on supplying dynamism between program elements, program evaluation studies have not been taken into consideration; even these have not been conducted properly, even if there are some studies for program evaluation; these cannot be considered as program evaluation studies because suitable approaches, methods or techniques have not been used in these studies in Turkey.

Türkiye’de Temel Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirmeye İlişkin Metaforik Algılar

Sedat Altıntaş, Muğla Sıtkı Koçman University, 0000-0003-4637-561X
İzzet Görgeç, Muğla Sıtkı Koçman University, 0000-0003-0103-3421

Öz

Eğitim programları, bireye okulda ve okul dışında niçin öğretilim, ne öğretilim, nasıl öğretilim ve ne kadar öğretebildik sorularının cevaplarının yer aldığı kapsamlı, sistematik öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitim alanında yaşanan sorunların birçoğu eğitim programı geliştirme ve değerlendirme alanındaki aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Metaforlar, ifadenin canlı ve heyecanlı kalmasını sağlar. Metaforun özü, bir noktayı başka bir noktadan anlamak ve tecrübe etmektir. Araştırmanın amacı, Türkiye’de ki temel eğitimde program geliştirme ve program değerlendirmeye ilişkin, eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapmakta olan öğretim elamanlarının metaforik algılarının belirlenmesidir. Araştırma, öğretim elemanlarının görüşlerini belirleyebilmek için nitel yaklaşımla desenlenmiştir. Türkiye’de ki üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmakta olan öğretim elemanlarına mail yoluyla görüşme formu iletilmiş ve öğretim elemanları online ortamda görüşme formunu doldurmuşlardır. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında nitel analiz yöntemlerinden, içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının algılarına göre Türkiye’de temel eğitimde yapılan program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının bilimsel ve sistematik olmadığı, program geliştirme çalışmalarında kullanılan modellerin toplumun ihtiyaçlarına uygun olmadığı, program geliştirme komisyonlarının oluşturulmasında sorunların yaşandığı ve programın öğeleri arasında olması gereken dinamizmin sağlanamadığı, program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının çok fazla dikkate alınmadığı hatta program değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı ve yapılanların ise program değerlendirme çalışması olarak değerlendirilemeyeceğini çünkü yapılan program değerlendirme çalışmalarında uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: temel eğitim, program geliştirme, program değerlendirme, metafor



İNÖNÜ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 290-320
DOI:
10.17679/inuefd.800202

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
25.09.2020
Kabul Tarihi :
04.02.2021

Önerilen Atıf

Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2021). Türkiye’de temel eğitimde program geliştirme ve değerlendirmeye ilişkin metaforik algılar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 290-320. DOI: 10.17679/inuefd.800202

Bu araştırma, 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Türkiye’de Temel Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirmeye İlişkin Metaforik Algılar

Eğitim programları, ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini oluşturan yapı taşlarıdır.

Çünkü eğitim programları, bireye okulda ve okul dışında niçin öğretilim, ne öğretilim, nasıl öğretilim ve ne kadar öğretebildik sorularının cevaplarının yer aldığı kapsamlı, sistematik öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Küçükahmet, 2009). Eğitim programları, tüm dünyada ülkelerin nitelikli insan tipinin yetiştirilmesinde ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2012). Bu nedenle eğitim programları, kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak insan gücünü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara uygun olarak geliştirilir (Özdemir, 2009). Eğitim programlarının bu amaçlara hizmet edebilmesi ve işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için bilimsel anlayışa dayalı, sistemli ve koordineli olarak geliştirilmesi ve etkin ve sürekli biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Program geliştirme, ulusal ve uluslararası alandaki gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına paralel olarak eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınıma durumlarını ve bu ögeler arasındaki ilişkileri düzenleyen, gelişime ve değişime açık, sistematik ve dinamik bir süreçtir (Demirel, 2011; Doğanay, 2010). Eğitim programları bir eylem planıdır ve bir toplumun geliştirmeyi hedeflediği değerlerden kaynaklanmaktadır (Demeuse ve Strauven, 2013/2016). Program değerlendirme ise geliştirilen ve uygulanan bir eğitim programının bir ya da birkaç boyutunun etkililiği hakkında bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılmasına yönelik kararın karar vericiler ile paylaşıldığı sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010; Sağlam ve Yüksel, 2007; Gözütok, 2006). Posner (2004) ise eğitimde program değerlendirmeyi, bir birey veya bir grubun programdaki obje, kişi veya bir takım işlemlerin değeri hakkında karar vermesi şeklinde tanımlamıştır. Eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi, programların geliştirilmesi için bir başlangıç noktası olduğundan program geliştirmede süreklilik, program değerlendirme

ile sağlanmaktadır (Gözütok, 2006). Türkiye’de program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının geçmişine göz atıldığında ilk program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının sistemli olarak 1950’li yıllarda başladığı görülmektedir (Yüksel, 2003; Turgut, 1983). Bu çalışmalar sürekli olarak devam etmiş ve geçmişten günümüze Türkiye’de dünyadaki eğitim reformları ve toplumun ihtiyaçlarına dikkate alınarak birçok program geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi çalışmalarında farklı alanlarda uzman kişilerden komisyonlar oluşturulmaktadır. Eğitim programları ve öğretim alanında görev yapmakta olan öğretim elemanları da bu uzmanların başında gelmektedir. Bu nedenle bu alanda görev yapmakta olan eğitim programları uzmanı öğretim elemanlarının, Türkiye’de temel eğitimde program geliştirme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin alandaki çalışmalara katkı sağlayacağı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının program geliştirme ve değerlendirmeye ilişkin algıları ve bakış açılarını ortaya çıkarmak için metaforların önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Metafor kelimesi, Yunanca “Metapherein” kelimesinden türemiştir. “Meta”, değiştirmek, öte anlamında ve “pherein” ise taşımak, yüklenmek anlamındadır (Demir, 2005). Metaforlar, ifadenin canlı ve heyecanlı kalmasını sağlar. Metaforun özü, bir noktayı başka bir noktadan anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 2003: 27). Metaforlar birçok disiplinde ve hatta günlük hayatta da sürekli kullanılmaktadır. Shuell (1990), bir resim bin kelimeye bedelse, bir metaforun bir milyon kelimeye bedel olduğunu belirtmiştir (Akt. Saban, 2004). Metaforlar eğitim programları üzerine bazı çalışmalarda kullanılmıştır. Bu çalışmalarda, Özdemir (2012), eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algılarını; Fırat Durdukoca (2017) öğretmen adaylarının program geliştirme dersine ilişkin metaforik algılarını; Taşgın ve Köse (2015) sınıf öğretmeni adaylarının hedef ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Eğitimde metaforlar; planlama, eğitim programı geliştirme, öğrenmeyi teşvik etme, yaratıcı ve eleştirel düşünceyi geliştirmede (Aydın ve Pehlivan, 2010),

karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında öncelikle tercih edilen bir araçtır (Semerci, 2007).

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye’de temel eğitimde program geliştirme ve program değerlendirmeye ilişkin, eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapmakta olan öğretim elamanlarının metaforik algılarının belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma, öğretim elemanlarının görüşlerini belirleyebilmek için nitel yaklaşımla desenlenmiştir. Nitel yaklaşım, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubu

Araştırmaya Türkiye’de devlet üniversitelerinin Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapmakta olan 63 öğretim elemanı katılım sağlamıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	32	50.8
	Erkek	31	49.2
Unvan	Prof. Dr.	4	6.3
	Doç. Dr.	12	19
	Yrd. Doç. Dr.	27	42.9
	Arş. Gör.	16	25.4
	Öğr. Gör.	1	1.6
	Uzman	1	1.6
	Okutman	2	3.2
Toplam		63	100

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, “Türkiye’de temel eğitimde program geliştirme benziyor. Çünkü” ve “Türkiye’de temel eğitimde program değerlendirme benziyor. Çünkü” şeklinde iki metafor sorusuna yer verilmiştir. Ayrıca öğretim görevlerinin cinsiyet ve unvan bilgileri veri toplama aracında yer almaktadır. Türkiye’de ki üniversitelerin Eğitim Programlar ve Öğretim alanında görev yapmakta olan öğretim elemanlarına e-posta yoluyla görüşme formu iletilmiş ve öğretim elemanlarından 63 kişi online ortamda görüşme formunu doldurmuşlardır.

Verilerin analizi

Öğretim elemanlarının, temel eğitimde program geliştirme ve program değerlendirmeye ilişkin ortaya koydukları metaforların analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler öncelikle kavramsallaştırılır, ortaya çıkan kavramlara göre veriler mantıklı bir biçimde düzenlenir ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259). Araştırmada öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların analizi ve yorumlanması süreci Saban (2008) tarafından geliştirilen 5 aşamaya göre gerçekleştirilmiştir: (1) adlandırma aşaması, (2) eleme ve arıtma aşaması, (3) derleme ve kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşaması.

Adlandırma aşaması: Öğretim elemanlarının temel eğitimde program geliştirmeye ve temel eğitimde program değerlendirmeye ilişkin ortaya koydukları metaforları belirlemek amacıyla metaforlar listelenmiştir. Bu aşamada öğretim elemanlarının geliştirdikleri metaforları belirgin bir şekilde dile getirip getirmediğine bakılmıştır.

Eleme ve arıtma aşaması: Bu aşamada öğretim elemanları tarafından üretilen metaforlar tekrar gözden geçirilerek metafor özelliği taşımayan ve program geliştirme ile

program değerlendirme kavramını ele alan yanıtlar elenmiştir. Her metafor, metaforun konusu, kaynağı ve konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilerek benzer özellik taşıyan metaforlar gruplandırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bazı katılımcıların geçerli metafor üretmedikleri görülmüştür. Katılımcılardan bazıları, program geliştirme ve değerlendirmenin tanımına ya da özelliklerine yer verirken, bazı katılımcılarda metaforla ilişki kuramamıştır. Bu nedenle elde edilen 63 metafordan 13'ü elenmiştir.

Derleme ve kategori geliştirme aşaması: Öğretim elemanları tarafından oluşturulan metaforlar metaforun konusu ve kaynağı göz önüne alınarak kategorilere ayrılmıştır. Temel eğitimde program geliştirmeye ilişkin geliştirilen metaforlar 4 kategoriye, temel eğitimde program değerlendirmeye ilişkin geliştirilen metaforlar 5 kategoriye ayrılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Çalışmada elde edilen verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine ilişkin bilgiler detaylıca açıklanmıştır. Araştırmada üretilen metaforlardan yola çıkarak oluşturulan kategorilerde yer alan metaforlara ilişkin öğretim elemanlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğretim elemanlarından doğrudan alıntılar aktarılırken katılımcılara K1, K2...K63 şeklinde kodlama yapılmıştır. Verilerin güvenilirliğini belirleyebilmek için eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim elemanın görüşüne başvurulmuştur. Öğretim elemanlarından belirlenen kategoriler ile kategoriler kapsamında yer alan metaforların uygunluğunun değerlendirilmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerine göre kategoriler kapsamında yer alan bazı metaforların kategorileri değiştirilmiştir. Ayrıca kategoriler ve kategorilerde yer alan metaforların uygunluğu konusunda araştırmacılar ile uzman görüşleri arasında uyum yüzdesini hesaplamada Miles ve Huberman (2015) tarafından belirtilen $P = \frac{N_a \times 100}{N_a + N_d}$ (P: uyum yüzdesi, N_a : uyum miktarı, N_d : uyumsuzluk miktarı) eşitliği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hesaplanan uyum yüzdesi % 79.1 olarak bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından güvenilirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesinin %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilebileceği

belirtilmiştir. Bu araştırmada elde edilen değer de araştırmanın tutarlı olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Verilerin SPSS paket programına aktarılması: Veri analizinin son aşaması geliştirilen metaforların nicel veri haline dönüştürülmesidir. Bu aşamada, her bir kategoriye ait kaç metafor imgesinin yer aldığı ve bunların kaç katılımcı tarafından geliştirildiğine yönelik frekans ve yüzde tablosu oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler, öğretim elemanlarının temel eğitimde program geliştirmeye ve temel eğitimde program değerlendirmeye ilişkin metaforları olarak iki başlıkta sunulmuştur.

1. Öğretim elemanlarının temel eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforları

Öğretim elemanları tarafından temel eğitimde program geliştirmeye ilişkin 50 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar 4 kategoriye ayrılmıştır. Bilimsel-sistemik olmayan program geliştirme, program geliştirme modeli, program tasarımının hazırlanması, program öğelerinin arasındaki ilişki kategorileri altında metaforlara yer verilmiştir. Tablolarda yer alan metaforlardan bazılarına ilişkin katılımcılardan direkt alıntı yapılarak metaforlar örneklendirilmiştir.

Tablo 2

Bilimsel-sistemik olmayan program geliştirme çalışmaları olarak geliştirilen metaforlar

Kategori	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Bilimsel-sistemik olmayan program geliştirme	Yapboz	12	24	Depresyondaki kadın	2	4
	Arapsaçı	1	2	Hayalet	2	4
	Ayçiçeği	1	2	Yün yumağı	1	2
	Çukur	1	2	Oyuncak	2	4
	Temelsiz inşaat	2	4	Girdap	1	2
				Toplam	24	48

Tablo 2 incelendiğinde öğretim elemanlarının program geliştirmeyi en çok yapboz metaforu ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. K7 kodlu öğretim elemanı *“Temel eğitimde program geliştirme, yapboza benziyor. Çünkü sürekli bozulup yeniden yapılmaya çalışılıyor. İstikrar sağlanamıyor.”* ve K45 kodlu öğretim elemanı *“Temel eğitimde program geliştirme, yapboza benziyor. Çünkü herhangi bir bilimsel gerekçe olmadan programlar sürekli olarak değiştiriliyor, bu esnada program geliştirme sürecinin hiçbir kuralı uygulanmıyor, tıpkı 3 yaş çocuğunun deneme yanılma yoluyla bulduğu puzzle parçasını yerleştirmesi gibi hareket edilmeye çalışılıyor.”* şeklinde metaforlar üretmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları program geliştirmeyi arapsaçı, ayçiçeği, çukur, depresyondaki kadın, temelsiz inşaat, hayalet, yün yumağı, oyuncak ve girdap metaforları ile ilişkilendirerek program geliştirmenin önemli bir özelliği olan bilimsel ve sistematik bir süreç olması özelliğine vurgu yapmışlardır. Bu metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Temel eğitimde program geliştirme, çukura benziyor. Çünkü düzensiz ve plansız bir süreç olarak yürütülüyor. Yani bir şeyler yapmak için çukur açılmış ama ne yapılacağı belli olmadığı gibi, çukur öyle açık kalmış, içine kim ne atarsa.” (K47)

“Temel eğitimde program geliştirme, depresyondaki kadınlara benziyor. Çünkü sürekli kuaföre gidip saçıyla oynuyor bir kestiriyor bir uzatıyor, bir modelini değiştiriyor.” (K12)

“Temel eğitimde program geliştirme, temelsiz bir inşaatla benziyor. Çünkü gelecekte çöküntüye uğraması muhtemel bir sistem ile sağlıklı nesiller yetişiyor.” (K20)

“Temel eğitimde program geliştirme, hayaletle benziyor. Çünkü ortada bilimsel bir bakış ve bilimsel bir program hazırlama geliştirme anlayışı yok.” (K53)

Tablo 3*Program geliştirme modeline ilişkin metaforlar*

Kategori	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Program geliştirme modeli	Yanlış beden elbise giyme	1	2	Hazır çorba	1	2
	Aile kurma	1	2	Hızlı tren	1	2
	Diktatörlük	1	2	İlik nakli bekleyen hasta	1	2
	Reçetesiz ilaç alma	1	2	İnsanları tatmin etme	1	2
	Eskici dükkânı	1	2	Uçamayan kuş	1	2
	Göz boyama	1	2	Hiçbir şeye	1	2
	Günlük karar alma	1	2	Fuzuli alışveriş	1	2
	Toplam				14	28

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanları tarafından geliştirilen 14 farklı metafor program geliştirme modeli kategorisi içinde kodlanmıştır. Öğretim elemanları geliştirdikleri bu metaforlar ve metaforlara ilişkin açıklamaları ile programların geliştirilmesi aşamalarında uygun modellerin kullanılmadığını, dolayısıyla geliştirilen programların verimli olamadığını vurgulamışlardır. Bu metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

"Temel eğitimde program geliştirme, doktora gitmeden komşudan ilaç alıp iyileşmeye çalışmaya benziyor. Çünkü duyduğumuz ya da gördüğümüz program çalışmalarını kendimizde uygulamaya çalışıp başarılı olmayı bekliyoruz. Oysa bizim asıl problemimiz program uzmanları tarafından belirlenmeden kendi ihtiyacımızı belirleyemeyiz." (K4)

"Temel eğitimde program geliştirme, 44 beden birinin 36 beden elbise giymeye çalışmasına benziyor. Çünkü koşullarımıza uygun olmadığı halde başkalarının yaptıklarını onlarda işe yarıyor diye alıp bize uygulamaya çalışıyoruz." (K16)

"Temel eğitimde program geliştirme, hazır çorbaya benziyor. Çünkü başkalarının (gelişmiş ülkelerin) hazırladığı kendi kültürlerine ve damak tatlarına uygun olan karışımı alıp kendimize çorba yapıyoruz (yaptığımızı sanıyoruz)." (K15)

"Temel eğitimde program geliştirme, hiçbir şeye benzemiyor. Çünkü hâlihazırda sistemsizlik sistemin kendisi olmuş durumda. Hâlbuki program geliştirme süreçlerinde ülkenin toplumsal yapısına uygun program geleneklerinden ilham alan ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmeyi düstur edinmiş süreçlerin yürütülmesi daha doğru olurdu. Program geliştirme süreçlerindeki en büyük problemlerden biri de tüm paydaşlardan yeterince fayda sağlanamamasıdır. Bir başka deyişle bu iş sadece MEB'nin görevi gibi görülmekte ve üniversitelerden dahi görüş alınmamaktadır." (K24)

"Temel eğitimde program geliştirme, hızlı trene benziyor. Çünkü iyileştirmeye çalıştığınız şeyin altyapısı sağlam değilse daha kötü sonuçlar veriyor. Eski raylara yeni tren mayası tutmadı diyebiliriz. İşte program geliştirme de aynen öyle." (K63)

Tablo 4

Program geliştirmenin planlanmasına ilişkin metaforlar

Kategori	Metafor	f	%
Program geliştirmenin planlanması	Aşçı	1	2
	Blender	1	2
	Fabrika işçisi	1	2
	Deve kuşu	1	2
	Prefabrik ev	1	2
	Tabldot menü	1	2
	Toplam		6

Tablo 4 incelendiğinde öğretim elemanlarının geliştirdikleri metaforların program geliştirmenin planlama aşaması ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Program geliştirmenin planlama aşamasında program geliştirme çalışma gruplarının oluşturulması, çalışma planının oluşturulması ve ihtiyaç analizi çalışmaları yürütülmektedir. Öğretim elemanları da metaforlara ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda bu hususlara vurgu yaparak planlamanın doğru yapılamadığını belirtmişlerdir. Bu metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

"Temel eğitimde program geliştirme, aşçıya benziyor. Çünkü aşçı yemeği iyi yaptı ve alanında deneyimli ise müşteriler memnun olacaktır. Ancak aşçı yemeği iyi yapamadıysa veya acemi ise müşterilerde memnun kalmayacaktır. Bizde daha çok ihtiyaçlar doğru tespit edilemediği ve sadece aşçıya bırakıldığı için deneyimli alanında uzman olmayan kişiler tarafından program geliştirildiği için sorunlar çıkmaktadır." (K1)

"Temel eğitimde program geliştirme, tabldot menüye benziyor. Çünkü gereksinim çözümlenmesi tam olarak yapılmadan belli bir ekip tarafından belli nedenlerle hazırlanıyor." (K5)

"Temel eğitimde program geliştirme, prefabrik eve benziyor. Çünkü nerede nasıl hazırlandığını bilmeden ve görmeden bir anda bitmiş hali ile karşımıza geliyor." (K29)

"Temel eğitimde program geliştirme, blendera benziyor. Çünkü sürekli birileri tarafından içine bir şeyler eklenip ya da çıkartılıp karıştırılıyor." (K50)

"Temel eğitimde program geliştirme, kafasını kuma gömmüş deve kuşuna benziyor. Çünkü deve kuşu kendini saklanmış sanırmış." (K36)

Tablo 5

Programın öğelerinin arasındaki ilişkiye ilişkin metaforlar

Kategori	Metafor	f	%
Programın öğelerinin arasındaki ilişki	Havanda su dövme	1	2
	Özürlü varlık	1	2
	Yamalı bohça	3	6
	Yama yapma	1	2
	Toplam	6	12

Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanları geliştirdikleri metaforlar ile programın öğelerine ve programın öğeleri arasındaki dinamizm ve ilişkiye vurgu yapmışlardır. Program öğelerini en çok yamalı bohçaya benzeterek öğelerin arasında ilişki kurulamadığını belirtmişlerdir. Bu metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

"Temel eğitimde program geliştirme, havanda su dövmeye benziyor. Çünkü programın tüm öğeleri arasında işlevsel bütünlüğün sağlanamadığından başarısız olunuyor." (K46)

"Temel eğitimde program geliştirme, yamalı bohçaya benziyor. Çünkü herhangi bir eksiği bağlamdan kopuk bir şekilde aynı uyumsuz yama gibi kapatmaya çalışmaktan öteye gidemez." (K35)

"Temel eğitimde program geliştirme, yamalı bohçaya benziyor. Çünkü program öğeleri arasındaki ilişki kurulmuyor." (K49)

"Temel eğitimde program geliştirme, yama yapmaya benziyor, çünkü sürekli eksikleri giderme çabası var." (K58)

2. Öğretim elemanlarının temel eğitimde program değerlendirmeye ilişkin metaforları

Öğretim elemanları tarafından temel eğitimde program değerlendirmeye ilişkin 48 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar 4 kategoriye ayrılmıştır. Program değerlendirmenin işlevselliği, program değerlendirmenin uygulanması, program değerlendirme çalışmalarının uygulanma biçimleri ve program değerlendirme yaklaşımları kategorileri altında metaforlara yer verilmiştir.

Tablo 6

Program değerlendirmenin işlevselliğine ilişkin metaforlar

Kategori	Metafor	f	%
	Kör kuyu	1	2
	Boşa kürek çekme	3	6
	Laf olsun	1	2
Program değerlendirmenin işlevselliği	Havanda su dövme	1	2
	Meclis arenası	1	2
	Kandırmaca	1	2
	Toplam	8	16.6

Tablo 6 incelendiğinde öğretim elemanları geliştirdikleri metaforlar ile program değerlendirme çalışmalarının işlevini yerine getiremediğine vurgu yapmışlardır. Program

değerlendirmenin amacının geliştirilen programların değerlendirme sonuçlarına göre düzenlenmesi ve eksiklerinin giderilmesidir. Öğretim elemanları Türkiye'de temel eğitimde yapılan program değerlendirme çalışmalarının bu işlevlerini yerine getiremediğini belirtmişlerdir. Bu metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

"Temel eğitimde program değerlendirme, kör kuyuya benziyor. Çünkü değerlendirme bilgileri program hakkında karar verirken yeterince dikkate alınmıyor." (K5)

"Temel eğitimde program değerlendirme, boşa kürek çekmeye benziyor. Çünkü değerlendirmeler dikkate alınmayıp geliştirilen programlar uygulanmaya devam ediliyor." (K14)

"Temel eğitimde program değerlendirme, kandırmacaya benziyor. Çünkü değerlendirme çalışmaları ya hiç yapılmıyor ya da yapılan akademik çalışmalar MEB tarafından dikkate alınmıyor. MEB tarafından yapılan çalışmaların da objektifliği; akademik çevreler tarafından yapılan çalışmaların da bilimselliği konusunda sıkıntılar var. Ayrıca akademik çalışmaların uygulamaya dönük önerileri maalesef yok." (K48)

"Temel eğitimde program değerlendirme, havanda su dövmeye benziyor. Çünkü yapılan çalışmalar politika ya da program geliştirme sürecinde dikkate alınmıyor." (K16)

Tablo 7

Program değerlendirmenin uygulanmasına ilişkin metaforlar

Kategori	Metafor	f	%
Program değerlendirmenin uygulanması	Hiçbir şey	9	18
	Hayalet	3	6
	Boş kutu	3	6
	Hava	1	2
	Toplam	16	33.4

Tablo 7 incelendiğinde öğretim elemanları geliştirdikleri metaforlar ile Türkiye'de temel eğitimde yapılan program değerlendirme çalışmalarının aslında bir program değerlendirme

çalışması olmadığını, yanlış uygulandığını yada hiç yapılmadığını vurgulamışlardır. Bu metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

"Temel eğitimde program değerlendirme, içi boş bir kutuya benziyor. Çünkü program değerlendirmenin yapıldığı söylense de (ortada bir kutu olsa da) bunun kuramsal, sosyolojik vb. birçok boyutu eksik olarak (içi boş olarak) yapılan bir işlem olduğunu düşünüyorum." (K22)

"Temel eğitimde program değerlendirme, hiçbir şeye benzemiyor. Çünkü yapılan tek değerlendirme bireylerin başarılarının değerlendirilmesi şeklinde. Fakat program geliştirme süreçleri o kadar problemlidir ki ortada değerlendirecek bir ürün yok." (K24)

"Temel eğitimde program değerlendirme, havaya benziyor. Çünkü varlığını ve gerekliliğini bilmemize rağmen hiçbir şey göremiyoruz." (K17)

"Temel eğitimde program değerlendirme, hayalet benziyor. Çünkü hiç yok." (K59)

Tablo 8

Program değerlendirme çalışmalarının uygulanma biçimine ilişkin metaforlar

Kategori	Metafor	f	%
Program değerlendirme çalışmalarının uygulanma biçimi	Adam kayırma	1	2
	ABD'yi tekrar keşfetme	1	2
	Balon	1	2
	Siluet	1	2
	Boş kova	1	2
	Masal	1	2
	Ezberci hemşire	1	2
	Toplam	7	14.6

Tablo 8 incelendiğinde öğretim elemanları geliştirmiş oldukları metaforlar ile Türkiye'de temel eğitimde yapılan program değerlendirme çalışmalarının formaliteyi yerine getirmek için yani yapmış olmak için uygulandığını vurgulamışlardır. Bu metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

"Temel eğitimde program değerlendirme, balona benzer. Çünkü hacim olarak büyüktür, yapılıyormuş gibi görünür ama içi boştur." (K35)

"Temel eğitimde program değerlendirme, silüete benziyor. Çünkü içi boş sadece rutini yapmış olmak için yapıyorlar." (K49)

"Temel eğitimde program değerlendirme, gece uyuyan hastayı uyandırıp uyku ilacını veren ezberci gece hemşiresine benziyor. Çünkü formaliteyi yerine getiriyor ama problemi anlamaya ya da çözmeye yönelik yapılan bir şey yok." (K12)

"Temel eğitimde program değerlendirme, bir masala benziyor. Çünkü bir var(mış), bir yok(muş)." (K54)

Tablo 9

Program değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin metaforlar

Kategori	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Program değerlendirme yaklaşımları	Yırtık elek	1	2	Karadelik	2	4
	Bina denetimi	1	2	Tahterevalli	1	2
	Hedef tahtası	1	2	Arı	1	2
	Yanlış beslenme	1	2	Anketörlük	1	2
	Maliye bakanı	1	2	Topal insan	1	2
	Yamalı bohça	1	2	Modası geçmiş eşya sayımı	1	2
	Zeytin ağacı budama	1	2	Dibinden çürüyen kavun	1	2
	Çember	1	2	Manavın altın tartması	1	2
				Toplam	17	35.4

Tablo 9 incelendiğinde öğretim elemanları geliştirmiş oldukları metaforlar ile program değerlendirme yaklaşımlarına (modellerine) vurgu yapmışlardır. Öğretim elemanları, Türkiye'de temel eğitimde yapılan program değerlendirme çalışmalarında kullanılan yöntem, model,

ölçme araçlarının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

"Temel eğitimde program değerlendirme, eksikleri ve kusurları net olarak görülen bir binanın denetimine benziyor. Çünkü programların bilimsel temele dayandırılmayan, işe yaramayan, problemlerini sürekli belirlense de, uygulamadaki eksiklikleri bir türlü giderilemiyor." (K20)

"Temel eğitimde program değerlendirme, yalnızca meyve yiyerek sağlıklı beslendiğini iddia etmeye benziyor. Çünkü değerlendirme modelini dönemin en popüler modelini kullanıp muhteşem bulgulara ulaşmayı umuyoruz. Oysa çok model ve yaklaşım var, en uygunu seçerek değerlendirme yapmak gerekiyor." (K4)

"Temel eğitimde program değerlendirme, manavın altını tartmasına ve değer biçmesine benziyor. Çünkü altını doğru hassas tartı ile tartmak gerekir ve kuyumcu değer biçmeli program değerlendirme çalışmaları da uzman tarafından yapılmıyor. Ölçme aracı doğru kullanılmıyor." (K36)

"Temel eğitimde program değerlendirme, anketörlüğe/sokak röportajlarına benziyor çünkü program değerlendirmeyi öğretmenlerden anketle görüş toplamak zannediyoruz. Birkaç da açık uçlu soru. Peki, bu anketlerden çıkan sonuçlar programlarda yapılan değişikliklerde yol gösteriyor mu?" (K63)

"Temel eğitimde program değerlendirme, tahterevalli benziyor. Çünkü birileri gelip bir başına oturup olanları bekleyip değerlendirmeler yapıyor. Sonra başkaları diğer başına oturup aynı şeyleri tekrarlıyor. İhtiyaçlar, beklentiler, sürecin yönetilip yönlendirilmesi, hedeflerle elde edilenlerin mutlaka evrensel insani değerlerle kadim ve köklü değerler boyutuyla derin analizlere tabi tutulması gerekir." (K21)

"Temel eğitimde program değerlendirme, karadeliğe benziyor. Çünkü yaklaşanı yutuyor programlar değerlendirilmeye fırsat kalmadan değişiyor." (K52)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretim elemanları tarafından temel eğitimde program geliştirmeye ilişkin üretilen metaforların 4 farklı kategoride toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel-sistematiik olmayan program geliştirme, program geliştirme modeli, program geliştirmenin planlanması, program öğelerinin arasındaki ilişki kategorilerinde 50 farklı metafor üretilmiştir.

Temel eğitimde program geliştirmeye ilişkin en çok metafor bilimsel ve sistematiik olmayan program geliştirme kategorisinde üretilmiştir. Bu kategoride en fazla tekrar eden metafor ise yapboz metaforudur. Öğretim elemanları temel eğitimde geliştirilen programların sürekli değiştirildiğini, bilimsel bir bakış açısına sahip olmadığını, düzensiz ve sistemsiz olduğunu vurgulamışlardır. Örtten ve Erginer (2016) yapmış oldukları çalışmada, program geliştirme alanındaki bilim insanlarının eğitim programını canlı, devingen ve süreklilik gösteren bir yapı olarak algıladıkları ve bir sistemli bir bütün olduğunu düşündükleri bulgularına ulaşmışlardır. Türkiye’de son yıllarda eğitim alanında yaşanan gelişmeler dikkate alındığında programların birçok kere değiştiği görülmektedir. Eğitim programlarının bu işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için sistemli, koordineli ve bilimsel anlayışla geliştirilmeleri gerekir (Özdemir, 2009). Program geliştirme, eğitim programını etkili bir biçimde değiştirme ve geliştirmeye yönelik kolektif bir süreçtir (Marsh ve Willis, 2007). Bu nedenle programlar sürekli olarak gözden geçirilmeli ve güncelleştirilmelidir. Ancak program geliştirme çalışmaları bilimsel ve sistematiik olarak geliştirilmeli ve düzenlenmelidir.

Temel eğitimde program geliştirmeye ilişkin geliştirilen metaforların oluşturduğu bir diğer kategori ise program geliştirme modeline yöneliktir. Bu kategoride 14 farklı metafor üretilmiştir. Öğretim elemanları, bu kategorideki metaforlar ile geliştirilen öğretim programlarının bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediğini vurgulamışlardır. Bunun temelinde ise Türkiye’de kullanılan program geliştirme modellerinden kaynakladığı söylenebilir. Farklı ülkelerde uygulanan programların veya program geliştirme modellerinin

aynen kullanılmasının toplumun ihtiyaçlarına cevap vermekte uygun olmadığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Program geliştirmenin temellerinden olan toplumsal temeller önemli bir noktadır. Program geliştirme uzmanları, bir programı geliştirirken ve planlarken toplumsal temelleri kullanmalı ve dikkate almalıdır (Demirel, 2014). Ertürk (1977), programın toplum ve toplumsal yapıdan uzak kalamayacağını çünkü program ile yetiştirilmesi planlanan bireylerin o toplumun üyesi olduğunu ve bu nedenle bu bireylerin toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Temel eğitimde program geliştirmeye ilişkin geliştirilen metaforların oluşturduğu üçüncü kategori ise program geliştirmenin planlanmasına yöneliktir. Bu kategoride 6 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlar özellikle program geliştirmenin planlanması aşamasında oluşturulan program geliştirme çalışma gruplarına yöneliktir. Öğretim elemanları, program geliştirmede görev alan ekiplerin nasıl belirlendiği ve alanında uzman ve deneyimli bireylerden oluşup oluşmadığını sorgulamaktadır. Yüksel (2000) tarafından yapılan çalışmada program geliştirme komisyonlarını birimlerin kendilerinin oluşturduğu, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin bu konuda görev aldıklarını, bu komisyonlarda bazen sadece alan öğretmenlerinin yer aldığı, bazı komisyonlarda ise program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının da yer aldığı belirlenmiştir.

Temel eğitimde program geliştirmeye ilişkin geliştirilen metaforların oluşturduğu dördüncü kategori ise programın öğeleri arasındaki ilişkiye yöneliktir. Bu kategoride 4 farklı metafor üretilmiştir. Yamalı bohça ve yama yapma metaforları 4 kez tekrarlanmıştır. Bu kategoride yer alan metaforların temel vurgusu geliştirilen programların hep bir ayağının eksik kalması ve bundan dolayı programların etkili ve verimli olamamasıdır. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2014). Program öğeleri arasında dinamik bir ilişki olması, bu öğelerin birbirini etkilediği ve öğelerden birinde değişim olmasının diğer öğeleri de etkileyeceği anlamına gelmektedir. Öğretim elemanları, Türkiye’de temel eğitimde

gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında ögeler arası işlevsel bütünlüğün sağlanamadığını ve bu nedenle sürekli programlarda eksik gidermeye yönelik çalışmalar yapıldığı belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları tarafından temel eğitimde program değerlendirmeye ilişkin üretilen metaforların 4 farklı kategoride toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Program değerlendirmenin işlevselliği, program değerlendirmenin uygulanması, program değerlendirme çalışmalarının uygulanma biçimleri ve program değerlendirme yaklaşımları kategorileri altında 48 metafor üretilmiştir.

Program değerlendirmenin işlevselliği kategorisinde 6 farklı metafor üretilmiştir. Boşa kürek çekme metaforu 3 kez tekrar etmiştir. Bu kategoride yer alan metaforların temel vurgusu temel eğitimde program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının dikkate alınmadığı ve programlara yansıtılmadığı yönündedir. Ayrıca değerlendirme sonuçlarının dikkate alınmadığı inancında olan ve değerlendirmeye katılan paydaşların değerlendirmeye gerekli önemi vermedikleri düşünülmektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam etme, gözden geçirme veya yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi verir ve karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir (Özdemir, 2009). Program değerlendirme, eğitim programının uygulamada işleyip işlemediğini ve değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu, mevcut programın etkililiğini belirlemeyi amaçlar (Oliva, 2009). Program değerlendirme sonuçları ancak programa uygulandığında bir anlam ifade eder (Westbury, 1970). Program değerlendirme, programın çalışıp çalışmadığını görmek için ve ayrıca programı daha verimli çalışır hale getirmek amacıyla yapılmaktadır (Brinkerhoff vd., 1983). Bu durum program değerlendirmenin işlevselliğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle program değerlendirme sonuçları dikkate alınarak programlarda gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmalıdır. Ancak ülkemizde kurumlar veya farklı araştırmacılar tarafından yapılan program değerlendirme

çalışmalarının sonuçlarının çok dikkate alınmadığı farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Alkin ve Taut, 2003; Gökmenoğlu, 2014; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016).

Program değerlendirmenin uygulanması kategorisinde 4 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride hiçbir şey metaforu 9 farklı öğretim elemanı tarafından üretilmiştir. Hiçbir şey, hayalet, boş kutu ve hava metaforları ile bu kategoride öğretim elemanları, Türkiye’de temel eğitimde program değerlendirme çalışmalarının yapılmadığını ve yapılanlarında program değerlendirme çalışması olarak değerlendirilemeyeceğini vurgulamışlardır. Program değerlendirme süreci, bilimsel araştırma sürecine uygun bir biçimde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır (Uşun, 2012).

Program değerlendirme çalışmalarının uygulanma biçimleri kategorisinde 8 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride öğretim elemanları, temel eğitimde gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarının formaliteyi yerine getirmek için yani yapmış olmak için yapıldığını vurgulamaktadır. Bu bakımdan program değerlendirme çalışmalarının bir etkisinin olmadığını belirtmektedirler. Yüksel (2000) yapmış olduğu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı program geliştirme çalışmaları incelemiş ve her program geliştirme komisyonunda program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanının yer alması gerektiğini ancak komisyonların büyük ölçüde alan öğretmenlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Ayrıca programların değerlendirilmesi yapılırken sadece programla ilgili kişiler ve üniversitelerdeki uzmanlardan görüş alındığını ya da hiçbir değerlendirme çalışmasının yapılmadığını belirtmiştir.

Program değerlendirme yaklaşımları kategorisinde 17 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride yer alan metaforların temel vurgusu temel eğitimde program değerlendirme çalışmalarında kullanılan yöntem ve yaklaşımların uygun olmadığı yönündedir. Program değerlendirme dinamik ve kapsamlı bir süreçtir. Program değerlendirme çalışmalarında uygun model ve yaklaşım kullanılması daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Ülkemizde program değerlendirme çalışmaları resmi olarak MEB tarafından, bünyesinde bulunan kurumlar aracılığıyla, akademisyenler ve çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan lisansüstü tez, makale

veya bildiri şeklinde yapılan çalışmalardır (Özdemir, 2009). Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının pek azının bir değerlendirme modeli temel alınarak yapılandırıldığı söylenebilir (Kurt ve Erdoğan, 2015; Aslan ve Sağlam, 2015; Gökmenoğlu, 2014). Gökmenoğlu (2014), program değerlendirme alanında 2004-2014 yılları arasında gerçekleştirilen 18’i makale, 34’ü doktora tezi olan toplam 52 çalışma üzerinde yapmış olduğu analiz sonucunda yalnız beş çalışmada alan yazında yer alan program değerlendirme modellerinden birinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının algılarına göre Türkiye’de temel eğitimde yapılan program geliştirme çalışmalarının bilimsel ve sistematik olmadığı, program geliştirme çalışmalarında kullanılan modellerin toplumun ihtiyaçlarına uygun olmadığı, program geliştirme komisyonlarının oluşturulmasında sorunların yaşandığı ve programın öğeleri arasında olması gereken dinamizmin sağlanamadığı söylenebilir. Program geliştirme alanında yaşanan bu sorunların sonucunda ise sürekli programlarda eksik gidermeye yönelik çalışmalar yapıldığı söylenebilir. Türkiye’de temel eğitimde yapılan program değerlendirme çalışmalarına yönelik öğretim elemanları algılarına göre, program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının çok fazla dikkate alınmadığı hatta program değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı ve yapılanların ise program değerlendirme çalışması olarak değerlendirilemeyeceğini çünkü yapılan program değerlendirme çalışmalarında uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı söylenebilir.

Öneriler

- Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına tüm paydaşların etkin olarak katılım sağlaması için ortamlar oluşturulabilir.
- Program geliştirme çalışmalarında bireylerin ve toplumun ihtiyacı farklı yöntemler kullanılarak belirlenebilir ve bu doğrultuda programlar geliştirilebilir.

- EPÖ alanı uzmanlarına program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında daha fazla yer verilebilir.
- Öğretim programlarının geliştirilebilmesi ve güncellenebilmesi için program değerlendirme çalışmaları daha çok dikkate alınabilir.
- Türkiye'nin sosyal, ekonomik, tarihi, toplumsal, milli, felsefi temelleri dikkate alınarak ülkenin eğitimdeki vizyonuna uygun program geliştirme ve değerlendirme modelleri geliştirilebilir.
- Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının bilimsel ve sistematik bilimsel yöntemlere uygun yapılabilir.
- Program değerlendirme de paydaşların (öğretmenlerin vb) görüşlerinin alınması ile yetinilmeyerek geliştirme sürecine yansıtılması.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış olması sebebiyle etik kurul izni gerektirmediğini beyan ederiz.

Kaynakça/References

- Alkin, M. C., & Taut, S. M. (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation, 29*, 1 - 12. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(03\)90001-0](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(03)90001-0)
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2015). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies, 5*(3), 818-842. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1465>
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). Eğitimde program geliştirme, politik kararlardan uygulamaya. (Çeviren Yusuf Budak). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, G. Y. (2005). Çevirenin önsözü. G. Lakoff & M. Johnson (Yazarlar) *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme (17. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (Ed.) (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ertürk, S. (1977). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe yayınları.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının program geliştirme dersine ilişkin metaforik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(11), 349-365. <https://doi.org/10.16990/sobider.3434>
- Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4*(7), 55-70. <http://ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/14/12>

- Gözütok, D. (2006). Program değerlendirme. Gültekin, M (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (ss. 175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Content analysis and trends of curriculum evaluation research: 2004-2013. *Education and Science*, 40(178), 199-224.
<https://doi.org/10.15390/eb.2015.4167>
- Küçükahmet, L. (2009). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D. ve Sever, D. (2016). Türkiye’de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
<http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/159/123>
- Lakoff, G. & Mark, J. (2003). *Metaphors We Live By* (Çev. G.Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum (Fourth Edition)*. United State: Longman.
- Örten, D. ve Erginer, E. (2016). Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 387-414.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/26855/277459>
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146317>

- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
<https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s3/c5s3m7.pdf>
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill: Boston.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26128/275216>
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 18, 175-188.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4760/65397>
- Semerci, Ç. (2007). “Program geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1552.pdf>
- Taşgın, A. & Köse, E. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hedef ve Değerlendirme Kavramlarına İlişkin Metaforları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 116-130.
http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1626.html
- Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme, Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Westbury, I. (1970). Educational evaluation. *Review of Educational Research*, 40(2), 239-260.
<https://doi.org/10.3102%2F00346543040002239>
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2000). Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 581-608.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108520>

Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159(1), 120-125.

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/syuksel.htm

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ
sedaltintas@mu.edu.tr

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
igorgen@mu.edu.tr

Relationship Between Emotional Intelligence and Organizational Cynicism Level of Highschool Teachers

Associate Professor Mustafa Erdem, Ahi Evran University ORCID: 0000-0001-8595-0504
Research Assistant Ziyaeddin Halid İpek, Kafkas University, ORCID: 0000-0003-1313-7770

Abstract

The purpose of this study is to determine whether there is a relationship between emotional intelligence level and organizational cynicism level of high school teachers. This research, which was used relational survey model, carried out in the schools of Iğdir province. Sample of this study consists of 293 high school teachers in Iğdir province "Emotional Intelligence Scale and "Organizational Cynicism Scale" was used. It was seen that data dispersed normally and T-Test and one-way-ANOVA, was used to analyze the data and to figure out whether there is relationship between the applied scales, Pearson correlation test was used.

At the conclusion of the research, emotional intelligence level of the teachers was seen in "medium" level while the organizational cynicism level of the teachers was "low". It appeared that there was a significant difference between organizational cynicism and age, seniority at the end of the research. There was a no significant difference between emotional intelligence and none of the other descriptive characteristics of the research, which are gender, marital status, age, seniority and field. When the relationship between organizational cynicism and emotional intelligence level of the teachers are examined, it is found out that there was a relation between sub-dimension optimism and sub-dimension emotional cynicism in which is a negative and a weak way. There is also a positive and weak relation between utilization of emotions and behavioral cynicism and organizational cynicism total.

Keywords: Emotional Intelligence, Organization Cynicism, High school teachers



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 321-368
DOI:
10.17679/inuefd.634920

Article type:
Research article

Received : 19.10.2019
Accepted : 04.02.2021

Suggested Citation

Erdem, M. & İpek, Z. H. (2021). Relationship between emotional intelligence and organizational cynicism level of highschool teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 321-368. DOI: 10.17679/inuefd.634920

This article published on April 2018 of the accepted thesis named Relationship between emotional intelligence and organizational cynicism level of high school teachers from the Ahi Evran University Social Sciences Institute.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The structures and the requirements of the organizations have changed in 21st century on a different direction that have never seen before. With the upcoming changes, people in the organizations have also emerged with the new requirements and needs. Those needs were not based on economy but, the psychology of the employees (Balci, 2002). Time has changed the requirements of organizations and the researchers have examined people, therefore new concepts. One of the concepts on this issue is Emotional intelligence as it is often referred as EQ (Goleman, 2015, p. 12).

Emotional intelligence, in other words EQ, is the ability of one self's discovering and understanding the emotions of himself and others around him. Research have shown that people who have high emotional intelligence become more happy with their jobs, marriages and lives due to their ability to regulate their own feelings in a better way (Goleman, 2016, s.57).

As there are some concepts, which affect the quality of work life in a better way, there are some other concepts, which affect the quality of work life in a bad way. One concept among them is the organization cynicism. Dean, Brandes and Dhadwadkar (1998), described the organizational cynicism as the someone's lack of trust about the function of the organization, as a result of this belief, his/her negative feelings toward the organization and based on these feelings, inappropriate behaviors s/he shows against the organization. According the conducted research, organization cynicism affects the performance poorly in the workplace and it causes solemn problems in the workplace (Abraham, 2000).

Organization cynicism causes emotional dysregulation and arise the emotions like being pessimistic and desperate against the organization (Abraham,2000) while the emotional intelligence led people to regulate and control their emotions better (Mayer and Solovey,

1993). Intended or unintended emotions in the workplace causes good or bad behaviors towards the organization, so the organization cynicism and the emotional intelligence concepts counter each other in emotional perspective and these situation reflects to the behaviors as well as the organization itself.

Purpose

Our purpose is to examine the relationship between the emotional intelligence and the organization cynicism level of the high school teachers. The difference between descriptive variables as gender, marital status, age and seniority and the dependent variables are also examined to deeply fulfill the purpose of this research as required.

Method

The research design of this research is relational survey model. This model examines the relationship between the variables of the research. The sample of this research was chosen with a multi-stage sampling. The sample of the research was selected from the target population of 873 teachers in Igdir provience. The sample of this research concluded as 293 teachers. The data collection tools of this research is Emotional Intelligence Scale and Organizational Cynicism Scale. Both tools are tested and it is stated that they are valid and reliable data collection tools. In the analysis of the research, T-test and one way-ANOVA was used to find differences between the independent and dependent variables. Pearson coefficient correlation was used to show the relationship between the defendant variables of the research.

Findings

It was seen in the research that there were significant difference between the seniority and utilization of emotions while there were significant difference between the gender and cognitive cynicism. It was seen that age and seniority has significant difference with all the factors of organizational cynicism scale. There were also significant, weak and positive relation

between the behavior cynicism and utilization of emotions and there were significant, negative and weak relation between the emotional cynicism and regulation of emotions.

Discussion & Conclusion

The emotional intelligence level of the high school teachers are in the middle range. Teacher expressed that they are at “partially agree” level of emotional intelligence. It was seen that there is no significant difference between emotional intelligence and the gender. This result is shows similarity with the other studies in Turkey and around the world. It was seen that there is no significant difference between emotional intelligence and other independent variables. There is only a significant difference between the age of the participants and utilization of emotions factor. It is probably because as the age of the people grows, they are less likely to be affected from the emotions (Carstensen, Pasupathi, Ulrich ve Nasselroade, 2000).

Organization cynicism level of the teachers are at the “rarely” level, which is low. This is a good result. There are other studies, which conducted in the west part of the Turkey, and it is seen that teachers over there are more cynical about their organizations. The one of the most crucial results about the organization cynicism dependent of this research is that, as the age and the seniority of the teachers increase, the organization cynicism level of the teachers decrease. That’s because the new teachers often comes to the east part of the Turkey and begin their education in here. The sample was taken from the east part of Turkey where the new teachers are generally start their teaching career. New teachers often come across the problems which they don’t expect before they arrive and, this leads to a disappointment for them and they show increased organization cynicism till they adapt. Adaptation process draws the organizational cynicism level lower in time.

It was seen in the research that the organizational cynicism and emotional intelligence level of the teachers are related in the sub-factors. Organizational cynicism and behavioral

cynicism level of the teachers has significant positive and weak relation with the utilization of emotions sub-scale. Huy (1999) indicates in his research that people with emotional intelligence sometimes use their ability to develop cynicism against the organization. Their act is not because of their lack of emotional competence but because they want to use their emotional skills against the organization. Other results indicate that there is weak, significant and negative relationship between the emotional cynicism and regulation of emotions sub-scale. As in the problem of the research, this was the expected result. Wiengard (2006) explains the relation in his research and indicates lack of emotional intelligence causes the organization cynicism in the organizations eventually.

Upon these discussion, It is important that some integration activities for the new teachers should be carried out by the officers. It is also seen that emotional intelligence education should be provided to the teachers so that they can overwhelm the problems and do not begin to feel pessimistic and intolerant towards their schools which will eventually turn out to be organization cynicism.

Lise Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki

Doçent Doktor Mustafa Erdem, Ahi Evran University ORCID: 0000-0001-8595-0504
Araştırma Görevlisi Ziyaeddin Halid İpek, Kafkas University, ORCID: 0000-0003-1313-7770

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın hedef evrenini Iğdır İli ve ilçelerinde görev yapan 873 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi 293 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için “Duygusal Zekâ Ölçeği”, örgütsel sinizm düzeyini belirlemek için ise “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve alan değişkeni için t-testi, yaş ve kıdem için ise ANOVA kullanılmıştır. Duygusal zeka ve örgütsel sinizm arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekaları orta düzeydedir. Öğretmenler en fazla iyimserlik, en az duygulardan faydalanma alt boyutlarına katılmışlardır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri cinsiyete, medeni duruma ve alan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaş ve kıdem yükseldikçe öğretmenlerin duygulardan faydalanma düzeyi düşmektedir. Öğretmenler nadiren örgütsel sinizm göstermektedir. Öğretmenler en fazla davranışsal sinizm gösterirken en az duygusal sinizm göstermektedirler. Kadınlar erkekler öğretmenlere göre daha fazla bilişsel sinizm göstermektedir. Sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenler, fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla davranışsal sinizm göstermektedirler. Evli öğretmenlerle bekâr öğretmenlerin sinizm düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaş ve kıdem ilerledikçe öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi düşmektedir. Duygusal zekâ ve örgütsel sinizm arasında toplamda anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Alt boyutlara bakıldığında iyimserlik alt boyutu ile duygusal sinizm alt boyutları arasında anlamlı, negatif ve zayıf bir ilişki çıkmıştır. Duygulardan faydalanma alt boyutu ile davranışsal sinizm alt boyutu ve örgütsel sinizm arasında ise anlamlı, pozitif ancak zayıf bir ilişki çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, örgütsel sinizm, öğretmen



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 321-368
DOI:
10.17679/inuefd.634920

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
19.10.2019
Kabul Tarihi :
04.02.2021

Önerilen Atıf

Erdem, M. & İpek, Z. H. (2021). Lise öğretmenlerinin duygusal zeka ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 321-368. DOI: 10.17679/inuefd.634920
 Bu makale Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Nisan, 2018 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Lise Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki

Günümüzde bireyler buldukları örgütte yönetim veya örgüt kaynaklı sıkıntılarla karşılaşabilmektedir. Bu durum ise bireylerin örgüte karşı olumsuz duygular beslemesi ve olumsuz tutumlar sergilemesi ile sonuçlanmaktadır. Bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları sıkıntılarla duygusal olarak nasıl baş edebileceği ve duygularını da örgütteki problemleri aşmak için nasıl kullanabileceğini araştıran kavramlar önemli hale gelmiştir. Bu kavramlardan biri de duygusal zekadır. Duygusal zekanın örgütteki bireylerin duyguları üzerine olumlu etkisi ile alakalı pek çok çalışma yapılmış ve kavramın örgütteki bireylerin olumsuz durumları aşmasına da yardım ettiği görülmüştür. Bu bağlamda örgütteki bireylerin duygusal zekaları ile örgütteki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olumsuzlukları içinde barındıran örgütsel sinizm düzeyini düşürebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda duygusal zeka kavramının uygulama alanlarının geliştirilebilmesi için örgütteki olumsuz değişkenlerden biri olan örgütsel sinizm ile ilişkisinin gözlemlenmesinin alan yazına katkıda bulunabileceği düşünülmüştür.

Duygusal Zeka

20. yüzyıl başlarına kadar zekâ tek çeşit ve sadece bilişsel olarak değerlendiriliyordu. IQ olarak adlandırılan bu zekâ türü sadece doğuştan elde edilebilir ve ilerleyen yaşlarda geliştirilemeyen bir kavram olarak görülürdü. Bu durum insanları “ya zekidir ya da değildir, o şekilde doğmuşlardır, bu durumu değiştirmek için yapılacak pek bir şey yoktur” algısına sürüklemiştir (Goleman, 2016, s.67). Fakat yapılan araştırmalar IQ'nun tek başına bireyin yaşam başarısını belirlemede yetersiz kaldığını göstermiştir (Goleman, 2015, s.12; Goleman, 2014). Bu sorunlar üzerine araştırmacılar alternatif zekâ modelleri üzerine çalışmalarda bulunmuş ve bu çabalardan biri olan duygusal zekâ terimi ortaya çıkmıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Tek çeşit ve bilişsel zekâ kavramına karşı oluşan ilk model, Thorndike'in zekâ modelidir (Thorndike, 1920, akt. Mayer ve Solovey, 1990). Thorndike 1920 yılında zekâyı 3 çeşit olarak ayırmış ve duygusal zekânın üst boyutu olacak sosyal zekâ terimini öne sürmüştür (Mayer ve

Solovey 1990; Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Thorndike sosyal zekâyı öbür zekâ türlerinden ayırmıştır. Duygusal zekâyı erkekleri, kadınları, çocukları anlama becerisi ve insan ilişkilerinde akıllıca davranma olarak tanımlamıştır (Mayer ve Solovey 1990; Mayer, Cruso ve Solovey, 2000). Tanımının çok geniş olması sebebiyle Cronbach (1960) sosyal zekâ terimini ölçülemez ve tam anlamıyla tanımlanamaz olarak nitelendirmiştir. Çoğu araştırmacılar da Cronbach'ın bu çıkarımına katılmış ve sosyal zekâyı ölçme çabalarının sonuçsuz olduğuna kanaat getirmiştir. (akt. Mayer ve Solovey, 1993). Bu durum araştırmacıları daha iyi tanımlanabilir ve ölçülebilir modeller geliştirmeye yönlendirmiştir.

Zekâyâ ilişkin çoklu yaklaşımların en önemlilerinden biri de Gardner'ın (2006) Çoklu Zekâ Kuramı'dır. Gardner zekânın sadece bilişsel kaynaklardan değil aynı zamanda güdüsel ve duygusal faktörlerden de kaynaklandığını belirtmiştir. Gardner insan zekâsını doğuştan getirilen bilişsel özelliklerin tümü olarak tanımlayan anlayışa karşı, zekânın tek faktörde açıklanamayacak kadar çok yeteneği kapsadığını ileri sürmüştür. Gardner'a göre zekâ çoğul ve çok boyutludur. Aynı zamanda zekânın geliştirilebilir, iyileştirilebilir ve değiştirilebilir olduğunu savunmuştur. Gardner sekiz zekâ türü belirleyerek insanların farklı zekâ türlerinde yetenekleri ve kabiliyetleri olabileceğini bildirmiştir. Bunlar: sözel-dil zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzaysal zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, sosyal-kışılerarası zeka, içsel-özedönük zeka, doğa zekasıdır. Çoklu zekâ kuramı zekâ alanına duyulan ilgiyi daha da arttırmıştır (Titrek, 2013, s. 45).

Duygusal zekâ kavramı ilk kez Mayer ve Solovey tarafından yazılan 1990 yılındaki makale ile ortaya atılmıştır. Mayer ve Solovey duygusal zekâ terimini kişinin kendisinin ve başkasının duygularını gözlemleyip düzeltebilmek, duyguları düşünce ve eyleme kılavuzluk edecek şekilde kullanabilmek olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekâ aynı zamanda duygusal bilginin doğru ve etkili bir şekilde işlenmesi ve o bilgi ile ilişkili olan kişinin kendi ve başkalarındaki duyguları düzenlemesi, oluşturması ve tanımlaması olarak açıklanabilir (Mayer

ve Solovey, 1990). Duygusal zekâ duyguların anlamlarını ve onların ilişkilerini tanımlamayı sağlayan bir yeteneğe işaret eder. Duygusal zekâ duyguların akıl yürütme, problem çözme gibi yetenekler ve hatta bilişsel aktiviteleri geliştirmek için bir temel olarak da kullanabileceğini gösterir (Solovey ve ark., 1995). Buna göre kişi eğer duygularını istediği şekilde kullanabiliyor ve bu şekilde yaptığı eylemlerden istediği sonuçları alabiliyorsa duygusal zekâsı iyi olarak nitelenebilir (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekâ sosyal zekânın bir alt kümesi olarak görülmüştür (Thorndike, 1920, akt. Mayer and Solovey 1990). Duygusal zekâyı kişinin kendi ve başkaları hakkında ki bilgi olarak tanımlayan Gardner'ın kişisel zekâ kuramının da bir parçasıdır (Gardner 2006). Kişisel zekâ tanımının duygularla olan boyutu duygusal zekâyâ daha yakındır. Duygusal zekâ yeni zekâ türlerinden biridir. Sözel olmayan algı yetenekleri (Buck, 1984, akt Mayer, Caruso ve Solovey, 2000) ve duygusal yaratıcılık (Averill ve Nunley, 1992, akt. Mayer, Caruso ve Solovey, 2000) gibi yeni zekâ türleriyle kısmen örtüşmektedir.

Mayer ve Solovey'in göre duygusal zekâ dört boyuta ayrılır. Bu boyutlar; duyguları yansıtıcı bir şekilde düzenlemek, düşünceyi harekete geçirmek için duyguları kullanmak, duyguları anlamak, kişisel gelişim ve sosyal ilişkileri geliştirecek şekilde duyguları yönetmektir (Mayer ve Solovey, 1997; Mayer, Solovey, Cruso ve Sitarenios, 2001; Mumcuoğlu, 2002, s.32).

Duyguların yansıtıcı bir şekilde düzenlemek; olumlu ve olumsuz duygulara açık olma yeteneği, doğru zamanda doğru duyguya tepki vermeyi veya yanlış duyguya kayıtsız kalmayı, başkalarına yansıtırken de olumsuz duyguları yönetmeyi ve olumluları tam ve doğru bir şekilde pekiştirmeyi kapsar (Mayer ve Solovey, 1997; Mayer, Solovey, Cruso ve Sitarenios, 2001).

Duyguları anlamak; sözcüklerle duygular arasındaki ilişkiyi tam olarak algılayabilmek, değişen ve birbirini seyreden duygu durumlarını ayırıp doğru bir şekilde anlamlandırabilmeyi kapsar. Aynı zamanda duyguların neden kaynaklandığı ilişkisini de gözlemler. Örneğin, kaybolmuş bir eşyanızın bulunmasının mutluluk duygusuyla ilişkilendirilmesi gibi.

Düşünceleri harekete geçirmek için duyguları kullanmak, duyguların önemli bilgiye yönlendirerek düşünmeyi kolaylaştırması, duygu durumlarının kontrol edilerek daha objektif kararlar alınması, olumlu ruh hallerinin karara varmayı ve fikri üretimi artırabileceği olarak ele alınır.

Kişisel gelişim ve sosyal ilişkileri geliştirecek şekilde duyguları yönetmek; başkalarındaki duyguları ve düşünceleri anlamak, onların eserlerindeki duyguları çıkarmak, yansıtılan duygusal ihtiyaçları karşılamak ve dürüst olup olmadığını anlamayı içerir.

Duygusal zekâ kavramının bilim çevrelerinde tanınmasının ardından kavram hakkında çok sayıda araştırmalar yapılmıştır (Chopra ve Kanji, 2010). Mayer ve Solovey'in modelinden sonra duygusal zekâ alanında farklı yazarlar duygusal zekâ terimine farklı katkılarda bulunmuşlardır (Bar-on, 2006; Goleman, 2016; Cooper 1997). Goleman'ın modeli duygusal zekâ ile bilişsel zekânın birleşiminin kişiyi başarıya götüreceği düşüncesini ortaya atmış ve bunun üzerine şekillenmiştir (Goleman, 2016, s. 14; Goleman, 2015, s. 21). Goleman'ın modelinde duygusal zekâ bilişsel zekâyâ alternatif değil bilişsel zekâyâ bir ilave olarak görülmüştür (Erdem, İlğan, Çelik, 2013). Bar-on modeli "neden bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma kabiliyetine sahipler?" sorusu üzerinden çıkmış ve Bar on çalışmaları sonucu başarıya dair beş ayrı işlev belirlemiştir (Bar-on, 2006). Cooper da duygusal zekâyı yönetim ve liderlik boyutuyla ele almışlardır (Cooper, 1997).

Duygusal zekâ modelleri duygusal zekâyı, duyguların farkına varmak, duyguları özümsemek, duyguları anlamak ve onları yönetme kabiliyetlerinden çok daha fazla boyutla değerlendirir. Bu modellerdeki bazı kavramlar duygulardan çok kişiliklerle alakalı olduğu görülmektedir (Jordan, Ashkanasy, Hartel ve Gregory, 2002). Aynı zamanda bu modellerde değerlendirilen bazı maddeler duygusal zekâdan fazla sosyal yeterlikle benzerlik göstermektedir (Mayer, Caruso ve Solovey, 2000).

Örgütsel Sinizm

Sinizm kavramı ilk olarak 2500 yıl önce antik Yunan medeniyetinde ortaya çıkmıştır. Sinik kelimesinin kökeni hakkında tam bir fikir birliği olmamasına rağmen sözcüğün Yunanca “Kylon” yani köpek manasına gelen kelimedenden türediği iddia edilmektedir. Ortaya atılan diğer bir iddiaya göre sinizm kelimesinin kökeni, siniklerin ilk okulunun açıldığı, Atina’ya yakın bir kasaba olan “Cynosarges” kasabasından gelmektedir (Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu, 2007, s.1).

Sinizm kelimesi geçmişte çevreden soyutlanma ve kendini doğaya adama gibi tanımlanırken günümüzde ise kavram çok farklı tanımlarla bilinmektedir. Günümüzde sinizm çoğunlukla bir örgüte veya bireye karşı güvensizlik, karamsarlık ve hor görme gibi özellikleri bünyesinde taşımaktadır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Eski sinikler ve yeni siniklerin bulunduğu ortak nokta ise umutsuzluk olarak görülebilir.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde (2019) ise sinizm; “insanın erdem ve mutluluğa hiçbir değere bağlı olmadan bütün gereksinimlerinden sıyrılarak kendi kendine ulaşabileceğini savunan Antisthenes’in öğretisi, kinizm olarak açıklanmıştır. Oxford sözlüğü (2019) ise sinizmi, bireylerin yalnızca kişisel menfaatleri tarafından yönlendirilmesine inanma düşüncesi olarak tanımlanmıştır. TDK sözlüğü sinizmin antik felsefede ki tanımı üzerinde dururken, Oxford sözlüğü daha çok modern sinizm tanımı üzerine yoğunlaşmıştır.

Sözlük tanımı dışında pek çok uzman sinizm kavramını tanımlamaya çalışmış ve kavram hakkında farklı tanımlar ortaya sunmuşlardır. Weinos, Richard ve Austin’e (1994) göre sinizm; bireyin gelecekte olacak değişimlerin başarıya ulaşacağı hakkındaki karamsarlığı ve bu değişimi gerçekleştirecek sorumluların tembel veya yetersiz olduğu inancıdır (akt. Amasralı, 2016). Turner ve Valentine (2001) sinizmi “güvensizliğin güçlü seviyelerini, düşmanca kuşkulanmayı ve başka bir kişinin güdülerinin kötülemeyi içeren ahlaki karar vermenin genel ve özel boyutu” olarak tanımlamışlardır.

Sinizm tanım olarak çeşitli olduğu gibi türler olarak da birbirinden ayrılmaktadır. Sinizm türleri beşe ayrılmaktadır (Abraham, 2000; Andersson, 1996; Reichers, Wanous ve Austin, 1997): Kişilik sinizmi, toplumsal sinizm, işgören sinizmi, örgütsel değişim sinizmi, meslek sinizmidir. *Kişilik sinizmi*; doğuştan gelen sinizmdir. Bu sinizm türünde, sinizm bireylere karşı gösterilir. Kişilik sinizmine sahip bireyler hor görme ve küçümseme tutumlarına sahiptirler. Ayrıca dışarıya karşı üzünlük ve ümitsizlik gibi duygular beslerler.

Toplumsal sinizm; bireyin toplumdan beklentisinin gerçekleşmemesi üzerine topluma karşı umutsuzluk ve hayal kırıklığı yaşama durumudur. Toplumsal sinikler yaşlıları ile alay geçer ve onların başarılarını torpile bağlarlar (Abraham, 2000). *İşgören sinizmi*; işveren ve işgören arasındaki sosyal anlaşmanın ihlali sonucu olur. İşgören sinizmine sahip bireyler yöneticilere karşı küçümseme ve hor görme davranışında bulunurlar (Andersson, 1996).

Örgütsel değişim sinizmi; örgütteki değişim çabalarının olumsuz olması sonucu, değişimi gerçekleştiren yöneticilere karşı görülen hayal kırıklığı ve kötümserlik olarak tanımlanmaktadır (Reichers, Wanous ve Austin, 1997). Meslek sinizmi ise polis vb. mesleklerde görülen bireylerin müdahalede buldukları kişiler tarafından hakarete maruz kalmaları sebebiyle kendilerini yıpratmaları sonucu ortaya çıkmaktadır. Örgütsel değişim sinizmi sonucunda siniklerin mesleklerine karşı olumsuz duygular beslediği görülmektedir (Abraham, 2000).

İfade edilen sinizm türleri dışında alan yazında daha yeni bir sinizm türü olan örgütsel sinizm kavramı ortaya çıkmıştır. Örgütsel sinizm bireyin örgütün bütünlüğünün yoksun olduğu inancı, bu inanç sonucu örgüte karşı beslediği negatif duygu, bu duygu ve inançlardan yola çıkarak örgüte karşı geliştirdiği olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Başka bir tanımda Turner ve Valentine (2001) örgütsel sinizmi, kuşkulanma, başka kişilerin motivasyonunu düşürme çabası ve ileri düzeyde güvensizlik halini barındıran ahlaki karar vermenin genel ve özel boyutu olarak belirtmişlerdir. Johson ve

O'Leary-Kelly (2003) ise örgütsel sinizmi "örgütün bütünlükten yoksun olduğuna dair inanç" olarak tanımlamışlardır.

Örgütsel sinizm kuramsal olarak üç boyuta ayrılmaktadır. Bu boyutlar inanç, duygu ve davranış boyutları olarak kabul edilmiştir (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). İnanç boyutu örgütsel sinizm ilk başladığı ve köklendiği boyuttur. Sinik bireyler örgütte samimiyet, adalet ve dürüstlük gibi önemli erdemlerin varlığını reddeder ve bunların örgütte bulunmadığına inanırlar. Sinik inanç ve düşünceler bireylerde olumsuz duyguların ortaya çıkmasına yol açar. Bu duygular genellikle nefret, güvensizlik, öfke ve sıkıntı gibi duygulardır. Sinikler örgütlerini düşündüklerinde üzüntülü, örgütlerini eleştirdiklerinde ise mutluluk hissederler. Olumsuz duyguların ortaya çıkması örgütsel sinizmin ikinci aşaması ya da boyutu olan duygusal sinizmdir. Siniklerin bu duygu hali onları bir süre sonra örgütlerine karşı olumsuz davranışlar sergilemelerine yol açar. Sinik davranışlar genellikle örgüte karşı şiddetli eleştiri, söz, ima ve alaycı ifadeler olarak ortaya çıkar. Bu davranışsal sinizm boyutu ise sinizmin son boyutudur.

Örgütsel sinizm hem bireyin kendine, hem de bulunduğu örgüte bir çeşit olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Örgütsel sinizm sonucu bireyler hayal kırıklığı, depresyon, duygusal çöküntü, gerilim ve hiddetlenme gibi duygusal problemler yaşarlar. Duygusal problemlerin yanında örgütsel sinizm damar ve kalp hastalıkları gibi fiziksel sonuçlara da neden olabilmektedir. Bunların dışında sinizm bireylerin alkol, uyuşturucu ve sigara kullanımını artırabildiği gibi, aşırı kilo alma ve depresif davranışlara da neden olabilir (Eaton, 2000; Kalağan, 2009). Bireysel olarak bu sonuçlar görülürken örgütsel olarak da sinizm pek çok somut ve soyut problemler oluşturabilmektedir. İş doyumsuzluğu, işe yabancılaşma, örgütsel küçülme, işten ayrılma gibi durumlar sinizmin örgüte verebileceği zararlar olarak görülebilir. Örgütsel sinizm aynı zamanda duygusal tükenmişlik, motivasyon ve güven azalması gibi bir takım örgüt içi problemlere de neden olabilmektedir (Abraham, 2000; James, 2005).

Duygusal Zeka ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki

Yirmi birinci yüzyılın başında iş imkanlarının ve çeşitliliğinin artması ile beraber örgütlerde bireyler artık sadece somut göstergelere göre güdülenmemekte aynı zamanda psikolojik olarak da uygun bir ortamda çalışmayı tercih etmektedir. Bireyleri sadece teknolojik ve parasal anlamda güdülemek zorlaşmaktadır. Çağdaş bireyler günümüzde kişisel seçim, özgürlük, ve psikolojik etkenleri de giderek daha önemli görmektedir. Bu bağlamda örgütteki bireyleri sadece araç ve maddi anlamda güdülemek güçleştiği için örgütte çalışan bireylerin psikolojik olarak güdülenmesi örgütün amaç ve beklentilerinin gerçekleşmesi açısından önem arz etmektedir (Balcı, 2002).

Bireylerin psikolojik olarak nasıl daha iyi olabileceği, örgütsel davranış teorileri tarafından açıklanmaya çalışılmış ve örgütteki performansı güçlendiren psikolojik iyi oluş ile ilgili pek çok kavram literatüre kazandırılmıştır. Bu kavramlardan biri de duygusal zekadır. Duygusal zeka bireyin kendindeki ve başkalarındaki duyguların farkında olması ve olumsuz olan duygularını kontrol ederek, duygularını kendisinin faydasına olacak şekilde yönetme olarak açıklanabilir (Mayer ve Solovey, 1993). Duygusal zeka örgütteki faydalarına ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır. Loreal firmasında yapılan bir çalışmada işe alım sırasında duygusal zeka düzeyi dikkat edilen kişilerin örgüte eski çalışanlara kıyasla kişi başında 91.37 dolar daha fazla kar sağladıkları gözlemlenmiştir (Chernis, 2001).

Araştırmacılar tarafından bireylerin örgütteki psikolojik iyi oluşlarını artıran faktörler incelendiği gibi, bireylerin psikolojik olarak iyi oluşlarını düşüren faktörler de incelenmiştir. Örgütsel sinizm de bu faktörlerden biridir. Örgütsel sinizm, bireyin örgüte karşı beslediği olumsuz tutumların, negatif duygulara dönüşmesi ve bunun sonucu hayal kırıklığı ve karamsarlık gibi davranış tutumlarının gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Yapılan araştırmalarda örgütsel sinizmin örgütteki performansı kötü etkilediği ve artması durumunda örgütte ciddi problemler oluşmasına sebep olabildiği görülmüştür (Abraham, 2000).

Duygusal zeka sahibi bireyler duygularını kontrol ederek ve doğru şekilde kullanarak örgütteki psikolojik iyi oluş durumlarını artırmaktadır (Goleman, 2015). Örgütsel sinizm sahibi bireyler ise hayal kırıklığı, güvensizlik ve karamsarlık gibi duyguları sebebiyle örgütte psikolojik iyi oluş durumlarını düşürmektedir (Abraham, 2000). Duygusal zekanın özelliklerine bakıldığında görülmektedir ki duygusal zeka sahibi bireyler olumsuz duygularını doğru bir şekilde yöneterek onları azaltmakta ve olumlu duygularını kendilerini güdülemek için doğru şekilde kullanmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında örgütsel sinizmin yol açtığı karamsarlık, hayal kırıklığı, üzüntü vb. duygular, bireylerin duygusal zeka düzeyleri artırılarak örgüte karşı olumlu duygulara dönüştürülebilir.

Duygusal zeka ve örgütsel sinizm ilişkisinin iki farklı boyutta açıklanmasında fayda vardır. Bunların ilki iş gören boyutu, bir diğeri ise yönetim boyutudur. İşgören boyutu açısından incelendiğinde işgörenlerin olumsuz duyguları, iş performanslarını negatif yönde etkilemektedir. Aynı zamanda depresif ve olumsuz duygular işgörenlerin daha mükemmeliyetçi olmalarına ve bunun sonucu beklentilerinin karşılanmamasına sebep olmaktadır (Brown ve Creagen, 2008). Bu iki durum örgütsel sinizmin oluşmasında önemli etkenler olarak belirtilmiştir. Bu iki durum da duygularla alakalıdır. Wiegand (2007) tarafından yapılan çalışma da görülmektedir ki duyguların doğru yönetilmemesi durumunda pozitif duygular bile sinizme dönüşebilmektedir. Bu bağlamda örgütsel sinizmin oluşmasına sebep olan olumsuz duyguların daha oluşmadan doğru şekilde yönetilmesi bireyin duygusal zeka düzeyine bağlıdır.

Diğer yandan örgüt yönetiminin kimi durumlarda örgütsel sinizmin artmasına sebep olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda örgütteki bireylerin sosyal sözleşmelerinin ihlal edilmesi, örgütsel adaletin olmaması ve örgütün yetersiz şekilde yönetildiği algısından etkilenerek örgütsel sinizm davranışı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu algıyı kırmak için ise yönetimin duygusal zekanın bir boyutu olan başkalarındaki duyguları anlamak ve doğru bir şekilde harekete geçirmesi önemlidir. Yapılan araştırmalarda duygusal zeka sahibi yöneticilerin çalışanların daha iyi olmalarını sağladığı ve onlarla daha iyi iletişim kurabildiği görülmüştür

(McClelland ve Kelner, 1997, akt. Robbins ve Judge, 2015). Ferres ve Connell (2004) tarafından yapılan başka bir çalışma da duygusal zeka düzeyi yüksek olan yöneticilerin sinizme karşı olduğu ve sinizmi azaltmada etkili oldukları görülmüştür.

Alanyazında yapılan araştırmalar göstermektedir ki duygusal zekâ hem işgören hem de yönetim boyutunda örgütsel sinizm ile ilişkilidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, duyguların yönetilmesi psikolojik ihtiyaçların giderek daha da önem kazandığı günümüz örgütlerinin karar alma süreçlerinde önemli bir yer taşımaktadır. Duyguların doğru yönetilmesi sonucu doğru kararlar alınmakta ve bu doğru kararlar da iş yerlerinde örgütsel sinizm düzeyinin düşürülmesine katkı sağlamaktadır (Robbins ve Judge, 2015).

Yöntem

Bu araştırmada duygusal zeka ve alt boyutlarında gözlenen değişimin örgütsel sinizm ve alt boyutlarından ne düzeyde ilişki gösterdiği belirlenmeye çalışıldığı için araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın hedef evreni İğdır ili ve ilçelerinde görev yapan lise düzeyindeki 873 öğretmendir. 873 öğretmenden oluşan evren %5 hata ve %95 güven derecesiyle 293 kişilik bir örneklem büyüklüğü ile temsil edilmiştir. Bu araştırmada çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İğdır ilinde toplamda 26 okul olmak üzere 1 Fen Lisesi, 1 Güzel Sanatlar Lisesi, 1 Çok Programlı Anadolu Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 1 Spor Lisesi, 9 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4 İmam Hatip lisesi, 8 Anadolu Lisesi bulunmaktadır. Türünden sadece tek olan liseler doğrudan alınıp 9 Mesleki ve teknik Anadolu lisesinden 3, 4 İmam Hatip Lisesinden 2 ve 8 Anadolu Lisesinden 3 lise hedef evreni temsilen örnekleme alınmıştır. Örneklem için belirlenen bu okullardan evrene oranla yansız seçme tekniğiyle öğretmenler seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, medeni hal ve alanlarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	158	53,7
	Kadın	135	46,3
Medeni Durum	Evli	153	52,7
	Bekar	140	47,3
Yaş	22-27 yaş	88	29,9
	28-33 yaş	113	38,8
	33+ yaş	92	31,3
Mesleki Kıdem	1-3 yıl	131	44,9
	4-7 yıl	79	26,9
	7+ yıl	83	28,2
Alan	Fen Bilimler	96	32,7
	Sosyal Bilimler	177	60,2
	Güzel Sanatlar	20	7,1
Toplam		293	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyet değişkeninde % 46,3 (136) kadın, % 52,3 erkek öğretmen olmak üzere birbirine yakın dağılım göstermektedir. Yine evli olan öğretmenler % 53,7 ile bekar olan öğretmen sayıları % 46,3 ile birbirlerine yakın dağılım göstermektedir. Bekar öğretmen sayılarının fazla olması, öğretmenlerin neredeyse yarısının mesleğinin baharında olduğunu göstermektedir.

Yaş gruplarına göre öğretmenler genelde %39 (28-33) yaş arasında toplanmaktadır. %30 (22-27) yaş grubunda görev yapan öğretmenler de ele alındığında, öğretmenlerin %70

yetmişe yakının genç gruptan oluştuğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ilk görev yerlerinin Doğu ve Doğu Anadolu Bölgesi olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi daha çok %44,9'u 1-3yıl arasında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin %26,9'u 4-7yıl ve %28,2'si 7yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu mesleğinin baharında bulunmaktadır. Öğretmenler en fazla %60,2'i (177) ile sosyal bilimler ile alanında, %33'ü (96) fen bilimleri alanında ve %7'si de güzel sanatlar alanında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Duygusal zekâ ölçeği (DZÖ)

Bu araştırmada, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından geliştirilen "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği, toplam 37 madde ve üç faktörden oluşmaktadır: Birinci faktör iyimserlik/ruh halini düzenleme, ikinci faktör duygulardan faydalanma ve üçüncü faktör duyguların ifadesidir. Ölçek bu üç faktörü ve bütününde genel duygusal zekâyı ölçmektedir. Ölçek toplamda 37 maddeden oluşmaktadır (Göçet, 2006).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Göçet (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, kapsam geçerliği, çeviri geçerliği ve uyum geçerliği araştırılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .82, alt ölçeklerin iç tutarlılık kat sayıları ise; İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme .58, Duygulardan Faydalanma .68 ve Duyguların İfadesi .73 olarak hesaplanmıştır (Göçet, 2006). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ölçek, (1) kesinlikle katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li bir derecelendirmeye sahiptir.

Örgütsel sinizm ölçeği

Örgütsel Sinizm Ölçeği Brandes (1997) tarafından geliştirilmiştir. 14 madde halinde düzenlenen ölçek Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından gözden geçirilerek davranışsal boyuttan bir madde çıkarılarak bugünkü formuna getirilmiştir (akt. Kalağan, 2009,

s. 121). Örgütsel sinizm ölçeğinin düzenlenmiş formunun Türkçeye uyarlaması Kalağan ve Güzeller (2008) tarafından yapılmış, dil eşdeğerliliği düzenlenmiş, faktör analizi ve güvenilirliği ölçülerek yeterli olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel Sinizm Ölçeği, bilişsel sinizm, duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizm olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) 13 maddelik ölçeğin faktör yük değerini bilişsel boyut için .63 ile .81; duyuşsal boyut için .75 ile .80 ve davranışsal boyut için ise .54 ile .80 arasında değiştiğini hesaplamışlardır. Alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonuçları ise sırasıyla .89, .95 ve .74 olarak çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği .91 değeriyle yüksek derece güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür (Kalağan ve Güzeller 2008). Ölçek; (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) çoğu zaman ve (5) her zaman şeklinde beşli derecelendirmeye sahiptir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için ilk aşamada bağımlı değişkenlerin diğer değişkenlere göre normal ve homojen dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik testi Kolmogorov –Smirnov ve Shapiro Wilk testiyle belirlenmiştir (Kilmen, 2015, s. 75). Normallik testi sonucu değişkenlerin normal dağıldığı gözlemlenmiş ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Kilmen, 2015, s 183-232). Homojenlik testlerine bakılmış ve verilerin homojen dağılımı sağladığı görülmüştür.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ve örgütsel sinizm düzeylerinin, cinsiyete ve medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını t testi analiziyle, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin hizmet yılı ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ise tek yönlü varyans analizine bakılmıştır. Anlamlı farklılık çıkan alt boyutları belirlemek amacıyla Tukey testinden yararlanılmıştır. Duygusal zekâ ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi bulmak için ise Pearson korelasyonu yapılmıştır. Değişken arasında 0-0,29 arası düşük, 0,30-0,69 arası orta, 0,70 ve üstü yüksek düzeyde bir ilişkin olduğunu göstermektedir (Roscoe, 1975, akt. Büyüköztürk ve

ark. 2009, s.29). Duygusal Zekâ ve Sinizm Ölçeklerinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2

Duygusal Zekâ ve Sinizm Ölçeklerinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları

Puan Aralığı	Verilen Puan	Seçenekler
1.00 – 1.80 arası görüşler	1	“Kesinlikle Katılmıyorum”/“Hiçbir Zaman”
1.81 – 2.60 arası görüşler	2	“Katılmıyorum” / “Nadiren”
2.61 – 3.40. arası görüşler	3	“Kararsızım” / “ Bazen”
3.41 – 4.20. arası görüşler	4	“Katılıyorum” / “Çoğu Zaman”
4.21 – 5.00. arası görüşler	5	“Kesinlikle Katılıyorum” / “Her Zaman”

Bulgular

Bulgularda öncelikle ölçekler madde bazında değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Bu amaçla ölçekte bulunan tüm maddelerin ortalamalarına ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Aynı zamanda örgütsel sinizm ve duygusal zekâ ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarının toplam ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Duygusal zekâ ve örgütsel sinizm toplamının ve alt boyutlarının cinsiyet, medeni durum ve alan değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini betimleyen t- testi bulguları verilmiştir. Bunların yanında duygusal zekâ ve örgütsel sinizm toplamının ve alt boyutlarının yaş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini betimleyen tek yönlü varyans bulguları verilmiştir. Son olarak duygusal zekâ ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki düzeyi verilmiştir.

Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile beraber, duygusal zekâ alt boyutları olan iyimserlik, duyguların ifadesi ve duygulardan faydalanma gibi boyutlara ilişkin bulgular verilmiştir. Duygusal zekâ ölçeğinde bulunana maddelerin ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3

Duygusal Zekâ Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Duygusal Zekâ Maddeleri	n	\bar{X}	S
13	Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini genellikle yanlış yorumlarım.	293	4,4	1,1
17	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir.	293	4,2	.97
10	Yaşadığım duyguların farkındayım.	293	4,2	.91
31	Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü o zorluk karşısında başarısız olacağımı düşünürüm.	293	1,8	1,0
35	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum.	293	2,0	.88
11	Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağını beklemem.	293	2,1	1,1

Tablo 3 incelendiğinde, Duygusal Zekâ Ölçeğindeki en yüksek ortalamaya sahip maddelerin “sosyal olaylarda ne olup bittiğini yanlış yorumlarım” ($\bar{x} = 4,66$), “olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir” ($\bar{x} = 4,29$), ve “yaşadığım duyguların farkındayım” ($\bar{x} = 4,28$) olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ölçekte “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

En düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Bir mücadeleyle/ zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü o zorluk karşısında başarısız olacağımı düşünürüm” ($\bar{x} = 1,87$), “Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum” ($\bar{x} = 2,08$) ve

“Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağını beklemem” ($\bar{x}=2,12$) olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ölçekte “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Duygusal zekâ toplam ve alt boyutları	n	\bar{X}	S
İyimserlik	293	3,9	.49
Duyguların İfadesi	293	3,0	.30
Duygulardan faydalanma	293	2,8	.48
Duygusal Zekâ Toplam	293	3,2	.25

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenler kısmen duygusal zekâ düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir ($\bar{X} = 3,20$). Öğretmenler en yüksek iyimserlik alt boyutuna katılırken en düşük duygusal farkındalık alt boyutuna katılmışlardır. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Düzeyleri

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Duygusal Zekâ (Toplam)	Erkek	158	3,21	0,26	292	0,56	.570
	Kadın	135	3,19	0,25			
İyimserlik	Erkek	158	3,05	0,49	292	-0,37	.706
	Kadın	135	3,02	0,49			
Duyguların İfadesi	Erkek	158	2,86	0,31	292	1,46	.344
	Kadın	135	2,78	0,28			
Duygulardan Faydalanma	Erkek	158	3,21	0,50	292	0,94	.143
	Kadın	135	3,19	0,45			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(292)} = 0,56$; $p > .05$). Ölçeğin alt boyutları olan duygulardan faydalanma duyguların ifadesi ve iyimserlik boyutlarında öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen medeni durum değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Düzeyleri

Boyutlar	Medeni		\bar{X}	S	sd	t	p
	Durum	n					
Duygusal Zekâ	Evli	153	3,94	0,28	292	-0,39	.696
(Toplam)	Bekar	140	3,92	0,23			
İyimserlik	Evli	153	3,02	0,55	292	0,34	.732
	Bekar	140	3,05	0,42			
Duyguların İfadesi	Evli	153	2,80	0,31	292	-0,88	.377
	Bekar	140	2,85	0,29			
Duygulardan Faydalanma	Evli	153	3,19	0,47	292	-0,88	.379
	Bekar	140	3,21	0,48			

Tablo 6'da görüldüğü gibi ortaöğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ seviyeleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(292)} = 0,39$; $p > .05$). Ölçeğin alt boyutları olan duygulardan faydalanma duyguların ifadesi ve iyimserlik boyutlarında da medeni durum değişkenine göre anlamlı farkları bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre evli öğretmenlerle bekar öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri birbirlerine yakın düzeydedir. Alan değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 7*Öğretmen Alan Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Düzeyleri*

Boyutlar	Alan	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Duygusal Zeka	Fen Bil	96	3,19	0,23	273	-0,199	.842
(Toplam)	Sosyal	177	3,19	0,27			
İyimserlik	Fen Bil	96	2,86	0,50	273	-1,321	.188
	Sosyal	177	2,78	0,51			
Duyguların İfadesi	Fen Bil	96	3,06	0,31	273	1,019	.309
	Sosyal	177	3,02	0,29			
Duygulardan	Fen Bil	96	2,86	0,47	273	1,390	.166
Faydalanma	Sosyal	177	2,78	0,46			

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri alan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(292)} = 0,19$; $p > .05$). Ölçeğin alt boyutları olan duygulardan faydalanma, duyguların ifadesi ve iyimserlik boyutlarında ortaöğretim öğretmenlerinin alan değişkenine göre anlamlı farkları bulunmamaktadır. Yaş değişkenine göre öğretmen görüşlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin ANOVA**Sonuçları*

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	S	VK	KT	sd	KO	F	p
Duygusal	22-27	88	3,2	0,1	Grup. Ara.	0,0	2	0,01	0,22	.79
Zekâ	28-33	113	3,2	0,2	Grup. içi	19,7	291	0,06		
(Toplam)	>33	92	3,1	0,2	Toplam	19,7	293			
İyimserlik	22-27	88	3,9	0,3	Grup. Ara.	0,4	2	0,23	0,93	.39
	28-33	113	3,8	0,5	Grup. içi	71,9	291	0,24		

	>33	92	3,9	0,5	Toplam	72,4	293			
Duyguların	22-27	88	3,0	0,2	Grup. Ara.	0,1	2	0,75	0,80	.44
İfadesi	28-33	113	3,0	0,3	Grup. içi	27,1	291	0,93		
	>33	92	3,0	0,2	Toplam	27,3	293			
Duygular.	22-27	88	2,8	0,5	Grup. Ara.	1,6	2	0,80	3,52	.03*
Faydalan.	28-33	113	2,9	0,4	Grup. içi	66,4	291	0,22		
	>33	92	2,7	0,4	Toplam	68,1	293			

Tablo 8’de yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri toplam duygusal zekâda anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(293)}= 0,22$; $p>.05$). Ölçeğin alt boyutları olan duyguların ifadesi ve iyimserlik boyutlarında da yaş değişkenine göre anlamlı farkları görülmemiştir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(293)}= 3,52$; $p<.05$). Farkın kaynağına bakıldığında 28-33 yaş grubundaki öğretmenler diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre duygulardan faydalanma boyutuna daha fazla katılmışlardır. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	S	VK	KT	sd	KO	F	p
Duygusal	1-3	131	3,2	0,2	Grup. Ara.	0,0	2	0,0	0,10	.90
Zekâ	4-7	79	3,2	0,2	Grup. içi	19,7	291	0,0		
(Toplam)	>7	83	3,1	0,2	Toplam	19,7	293			
İyimserlik	1-3	131	3,9	0,4	Grup. Ara.	0,2	2	0,14	0,60	.54
Maddeleri	4-7	79	3,9	0,5	Grup. içi	72,1	291	0,24		
	>7	83	3,9	0,5	Toplam	72,4	293			
Duyguların	1-3	131	3,0	0,2	Grup. Ara.	0,1	2	0,65	0,69	.49
İfadesi	4-7	79	3,0	0,3	Grup. içi	27,2	291	0,93		

	>7	83	3,0	0,2	Toplam	27,3	293			
Duygular.	1-3	131	2,8	0,5	Grup. Ara.	1,3	2	0,69	3,02	.05
Faydalan.	4-7	79	2,9	0,4	Grup. içi	66,7	291	0,22		
	>7	83	2,7	0,4	Toplam	68,1	293			

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(293)} = 0,10$; $p > .05$). Ölçeğin duygulardan faydalanma duyguların ifadesi ve iyimserlik alt boyutlarında da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farkları bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile beraber örgütsel sinizm alt boyutları olan bilişsel sinizm, duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizm boyutlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Örgütsel sinizm maddelerinin ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Örgütsel Sinizm Maddelerinin Ortalaması ve Standart Sapması

Madde				
No	Örgütsel Sinizm Maddeleri	n	\bar{X}	S
11	Çalıştığım okulda işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında diğer çalışanlarla konuşurum.	293	2,9	1,2
13	Çalıştığım okulla ilgili herhangi bir sorun gündeme geldiğinde çalışma arkadaşlarımız arasında anlamlı bir bakışma yaşanır.	293	2,7	1,2
7	Çalıştığım okulun sloganları ve uygulamaları ile dalga geçtiğimi fark ettim.	293	1,4	.97

8	Çalıştığım okulu düşündüğümde sinirlenirim.	293	1,7	1,3
---	---------------------------------------------	-----	-----	-----

Tablo 10 incelendiğinde örgütsel sinizm ölçeğindeki en yüksek ortalamaya sahip iki maddenin “Çalıştığım okulda işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında diğer çalışanlarla konuşurum” ($\bar{x} = 2,92$) ve “Çalıştığım okulla ilgili herhangi bir sorun gündeme geldiğinde çalışma arkadaşlarımız arasında anlamlı bir bakışma yaşanır” ($\bar{x} = 2,74$) olduğu görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalaması “bazen” düzeyinde olduğu görünmektedir. Buna göre öğretmenler bazen okullarında işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında diğer çalışanlarla konuştuklarını ve okullarıyla ilgili herhangi bir sorun gündeme geldiğinde çalışma arkadaşlarıyla aralarında anlamlı bir bakışma yaşandığını belirtmişlerdir.

En düşük ortalamaya sahip iki madde ise “Çalıştığım okulun sloganları ve uygulamalarıyla dalga geçtiğimi fark ettim” ($\bar{x} = 1,49$) ve “Çalıştığım okulu düşündüğümde sinirlenirim” ($\bar{x} = 1,75$) maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddenin ortalamasının “hiçbir zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler okullarının sloganları ve uygulamalarıyla hiç bir zaman dalga geçmediğini ve okullarını düşündüklerinde hiç bir zaman sinirlenmediklerini belirtmişlerdir. Örgütsel sinizm ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Sinizm Toplamı. Alt Boyutlarının Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

Örgütsel Sinizm Boyutları	n	\bar{X}	S
Bilişsel Sinizm	293	2,3	1,0
Duyuşsal Sinizm	293	1,7	.93
Davranışsal Sinizm	293	2,5	.90
Örgütsel Sinizm Toplam	293	2,1	.84

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri $\bar{x} = 2,19$ ortalama düzeyinde, yani düşük seviye de çıkmıştır. En yüksek ortalamaya sahip olan davranışsal sinizm

alt boyutu $\bar{x} = 2,51$ olmuş, daha sonra bilişsel sinizm $\bar{x} = 2,32$ sonra da duyuşsal sinizm alt boyutu $\bar{x} = 1,71$ olmuştur. Öğretmenler davranışsal ve bilişsel sinizme nadiren katılırken, duyuşsal sinizme hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin t-testi analizi Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin T-Testi

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Örgütsel Sinizm (Toplam)	Evli	158	2,14	0,80	292	-1,10	.269
	Bekar	135	2,25	0,89			
Bilişsel	Evli	158	2,24	1,01	292	-1,47	.142
	Bekar	135	2,42	1,09			
Duyuşsal	Evli	158	1,65	0,90	292	-1,30	.193
	Bekar	135	1,79	0,96			
Davranışsal	Evli	158	2,52	0,85	292	0,117	.907
	Bekar	135	2,51	0,96			

Tablo 12'de medeni duruma göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(292)} = -1,10$; $p > .05$). Ölçeğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarında da öğretmenler medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Cinsiyet Değişkenine göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine ilişkin t-testi analizleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin T-Testi Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Örgütsel Sinizm	Erkek	153	2,13	0,81	292	1,34	.180

(Toplam)	Kadın	140	2,27	0,88			
Bilişsel	Erkek	153	2,18	1,01	292	2,44	.015*
	Kadın	140	2,48	1,08			
Duyuşsal	Erkek	153	1,63	0,84	292	1,68	.093
	Kadın	140	1,81	1,01			
Davranışsal	Erkek	153	2,57	0,94	292	1,50	.239
	Kadın	140	2,45	0,86			

Tablo 13’de öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(292)} = -1,34$; $p > .05$). Ölçeğin alt boyutları olan duyuşsal ve davranışsal boyutlarda da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkları bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi birbirine yakın ortalamalara sahiptirler.

Ancak bilişsel sinizm alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(292)} = -2,44$; $p < .05$). Kadın öğretmenlerinin bilişsel sinizm düzeyleri erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Buna göre bilişsel boyutta kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,48$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 2,18$) göre daha fazla örgütsel sinizm gösterdiği görülmektedir. Alan değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin t-testi analizleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Alan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin T-Testi Analizi

Boyutlar	Alan	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Örgütsel Sinizm	Fen Bil.	96	2,12	0,78	271	-0,864	.389
	(Toplam)	Sos. Bil	177	2,21	0,87		
Bilişsel	Fen Bil.	96	2,28	0,96	271	-0,157	.875
	Sos. Bil	177	2,31	1,11			

>33	113	2,6	0,8	Grup. içi	230,7	0,79	8
	92	2,2	0,7	Toplam	242,3		

Tablo 15’de öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(293)}= 6,90$; $p < .05$). Ölçeğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarında da yaş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farkları bulunmaktadır. Bu bulgulara göre genç yaştaki öğretmenlerin örgüte karşı besledikleri sinizm düzeyi yaşı daha ileri olan öğretmenlerden daha fazla çıkmıştır. 33 yaş ve üstü öğretmenler 28-33 yaş arası öğretmenlerden, 28-33 yaş arası öğretmenler ise 22-27 yaş arası öğretmenlerden daha düşük düzeyde örgütsel sinizm tutumu sergilemektedirler. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutların hepsinde 22-27 yaş aralığında bulunan öğretmenler diğer yaş aralıklarında bulunan öğretmenlerden daha fazla örgütsel sinizm tutumu sergilemektedir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça örgütsel sinizm düzeyleri düşmektedir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin ANOVA Değerleri

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	S	VK	KT	KO	F	p
Örgütsel Sinizm (Toplam)	1-3	131	2,3	0,9	Grup. Ara.	6,2	3,1	4,4	.013*
	4-7	79	2,2	0,8	Grup. içi	204,6	0,7	3	
	>7	83	1,9	0,7	Toplam	210,9			
Bilişsel	1-3	131	2,4	1,1	Grup. Ara.	5,9	2,98	2,7	.069
	4-7	79	2,4	0,9	Grup. içi	321,0	1,10	0	
	>7	83	2,0	1,1	Toplam	327,0			
Duyuşsal	1-3	131	1,8	1,0	Grup. Ara.	5,5	2,78	3,2	.041*
	4-7	79	1,7	0,9	Grup. içi	250,2	0,86	3	

	>7	83	1,5	0,7	Toplam	255,8			
Davranışsa	1-3	131	2,6	0,9	Grup. Ara.	8,2	4,11	5,1	.007*
	4-7	79	2,6	0,9	Grup. içi	234,0	0,80	1	
	>7	83	2,2	0,7	Toplam	242,3			

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{293}= 4,43$; $p < .05$). Ölçeğin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu bulgulara göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgüte karşı besledikleri sinizm düzeyi kıdemi daha ileri olan öğretmenlerden daha fazla çıkmıştır. 7 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenler 4-7 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden. 4-7 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ise 1-3 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden daha düşük düzeyde örgütsel sinizm sergilemektedirler. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutların hepsinde 1-3 yıl arası görev yapan öğretmenler diğer kıdem aralıklarında bulunan öğretmenlerden daha fazla örgütsel sinizm sergilemektedir. Öğretmenlerinin kıdemi arttıkça örgütsel sinizm düzeyleri düşmektedir.

Öğretmenlerin Duygusal Zeka Ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel sinizm ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyonu gerçekleştirilmiştir. Yapılan korelasyon analizinde duygusal zekâ ve örgütsel sinizm ve alt boyutları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki korelasyona dair bilgiler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki Korelasyon

Örgütsel Sinizm				
Alt boyutlar	Bilişsel	Duyusal	Davranışsal	Toplam

Duygusal Zekâ	İyimserlik	r	-.027	-.123*	-.015	-.060
		p	.642	.035*	.802	.308
	Duygulardan	r	.087	.111	.128	.121
		p	.137	.058	.028*	.037*
	Faydalanma	r	-.013	.050	.067	.047
		p	.830	.396	.253	.443
	Duyguların İfadesi	r	.019	-.034	.063	-.019
		p	.740	.564	.281	.750
	Toplam	r	.019	-.034	.063	-.019
		p	.740	.564	.281	.750

*p<.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi duygusal zeka ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır ($p>.05$). Bununla birlikte duygulardan faydalanma alt boyutu ile örgütsel sinizm toplamı arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.121$; $p<.05$). Yani duygulardan faydalanma arttıkça örgütsel sinizm artmakta ya da örgütsel sinizm arttıkça duygulardan faydalanma artmaktadır. İyimserlik alt boyutu ile duygusal sinizm arasında anlamlı, zayıf ve negatif bir ilişki çıkmıştır ($r=-.123$; $p<.05$). Duygulardan faydalanma ile davranışsal sinizm alt boyutları arasında anlamlı, zayıf ve pozitif bir ilişki çıkmıştır ($r=.128$; $p<.05$).

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bakıldığında öğretmenlerin duygusal zekalarının orta düzey olduğu görülmüştür. Göçet (2006) ve Torun’un (2011) araştırmalarında da bu araştırmaya benzer olarak orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekalarının orta düzeyde çıkması Türkiye’de duygusal zeka üzerine eğitimin olmaması ile ilişkilendirilebilir. Göçet (2006) de duygusal zeka ile ilgili yeterli eğitimin bulunmadığı ve duygusal zeka teriminin Türkiye’de daha yeni yeni karşılaşılan bir terim olduğunu belirtmiştir.

Duygusal zekâ boyutunda öğretmenlerin en fazla benimsediği madde “sosyal olaylarda ne olup bittiğini yanlış yorumlarım” olmuştur. En az katıldıkları madde ise “Bir mücadeleyle/zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü o zorluk karşısında başarısız olacağımı düşünürüm” olmuştur. Ters olarak kodlanan bu ifadelerin öğretmenlerin sosyal olayları çoğunlukla doğru yorumladıklarını düşündükleri gözükmektedir. Bunun sebebi Türkiye’de sosyal olayların kişiler tarafından çok tartışılması ve bunun sonucu kişilerde bu yönde bir gelişim görülmesi olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin en az katıldıkları maddede zorluklara karşı başarısız olacaklarını düşünmelerinden ileri gelmektedir. Bu durumda öğretmenlerin zorluklar karşısında karamsar bir tutum geliştirdiği söylenebilir.

Öğretmenler en fazla iyimserlik alt boyutunda en az ise duygulardan faydalanma alt boyutunda duygusal zekâya sahiptir. Bu durum öğretmenlerin kendi duygu durumlarını anlama, tanımlama ve onları kendi işlerinde faydalanacak şekilde kullanma düzeylerinin diğer duygusal zekâ becerilerine göre düşük olduğunu ancak öğretmenlerin çoğunlukla duygu ve duygu durumlarını olumlu şekilde etkileyerek iyimser ruh halini sağlama yeteneklerinin diğer duygusal zeka yeteneklerine göre daha iyi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda görülmüştür ki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu veriler Torun (2011) verileri ile uyumludur ancak Harrod ve Scheer (2005) verileri ile uyuşmamaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yani öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları duygusal zekâ düzeylerini etkilememektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri alan değişkenine göre değişiklik göstermemektedir. Alanı sosyal bilimler olan öğretmenlerle, alanı fen bilimleri olan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılık yoktur.

33 yaş ve üzeri grupta görev yapan öğretmenler 22-27 yaş ve 28-32 yaş grubundaki öğretmenlere göre duygulardan faydalanma alt boyutuna daha az katılmışlardır. Yaş yükseldikçe öğretmenlerinin duygulardan faydalanma düzeylerinde düşüş gerçekleşmiştir. Yine

benzer şekilde 7 yıldan daha fazla görev yapmış öğretmenler 1-3 yıl ve 4-7 yıl görev yapmış öğretmenlere göre duygulardan faydalanma alt boyutuna daha az katılmışlardır. Yaş ve kıdem arttıkça öğretmenlerin duygulardan faydalanma düzeyi düşmüştür.

Bu çalışmadaki yaş ve kıdem değişkeninin duygusal zekâ toplam düzeyini etkilemediği sonucu Delice ve Günbeyi'nin (2013) polis teşkilatında yaptığı çalışma ile Akbolat ve Işık'ın (2012), Özarslan, Acar ve Acar 'ın (2009) yaptığı çalışmaların sonuçları ile uyum göstermektedir. Sütlü (2013) sağlık sektöründe yaptığı çalışma ile bu çalışmada çıkan sonuçlar yakın uyum göstermektedir. Sütlü'nün (2013) yaptığı çalışmada duygusal zekânın alt boyutlarından olan duyguların düzenlenmesi ile yaş arasında ilişki bulunmuş ancak duygusal zekâ toplamı veya diğer alt boyutlar ile ilişki gözlenmemiştir.

Yaş ve kıdem değişkenlerinin sadece duygusal zekâ alt boyutu olan duygulardan faydalanma boyutundan etkilenmesinin nedeni şu şekilde açıklanabilir. Duygulardan faydalanma boyutunda bulunan maddelerin, duyguların hayatta karar mekanizmalarında kullanımlarını ele aldığı bilinmektedir. Bireyler yaşlandıkça karar verme aşamasında olumsuz olan duygularını daha az sürece dâhil ederler. Bu da kişilerin yaşları arttıkça karar verirken duygularından daha az etkilendiklerini göstermektedir. Fakat Carstensen, Pasupathi, Ulrich ve Nasselroade (2000) yaptığı çalışmada bireylerin yaşlandıkça duygu durumlarının sabitleştiğini ve karar verme aşamasında duygularından daha az düzeyde etkilendiklerini belirlemişlerdir. Bu araştırma, bizim çalışmamızda çıkan yaş ve kıdem arttıkça duygulardan faydalanma düzeyinin azaldığını gösteren bulguların nedenini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sinizmlerinin "nadiren" düzeyinde yani düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Kılıç (2013), Atmaca (2014) ve Derin (2016) de bu çalışmadaki gibi öğretmenlerin sinizm düzeylerini düşük bulmuşlardır. Öğretmenler en fazla davranışsal sinizm düzeyine sahipken; en az duyuşsal sinizm gösterdiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında görüldüğü üzere en sık görülen sinik özellik örgüte karşı yapılan açık eleştirilerdir (Dean ve ark. 1998, s.

344-346). Yıldız, Akgün ve Yıldız (2013), Atmaca (2014) ve Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz'ın (2014) yaptığı çalışmalarda da bu çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin en fazla davranışsal sinizm tutumuna, en düşük olarak ise duyuşsal sinizm tutumuna sahip olduğu görölmüştür.

Öğretmenlerin en fazla katıldıkları madde “Çalıştığım okulda işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında diğeri çalışanlarla konuşurum” olmuştur. Bu madde de örgüte karşı diğeri çalışanlarla beraber açık bir eleştiri görölmektedir. Dean ve arkadaşları (1998, s. 344-346) da örgütte en sık görülen sinik özelliğinin örgüte karşı açık eleştirilerin kişiler tarafından kullanılması olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en az katıldıkları madde ise “Çalıştığım okulun sloganları ve uygulamalarıyla dalga geçtiğimi fark ettim” olmuştur. Bu örgüt ve işğören açısından olumlu bir durumdur.

Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla bilişsel sinizm göstermektedirler ancak kadın ve erkek öğretmenler arasında örgütsel sinizm toplamında ve bilişsel sinizm alt boyutu dışındaki diğeri boyutlarda cinsiyete göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Kalağan ve Aksu'nun (2011) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenler, fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla davranışsal sinizm göstermektedirler. Alan yazın incelendiğinde bu sonuçla ilgili herhangi bir yoruma rastlanmamıştır. Bu çıkan bulgunun sebebi sosyal bilimlerde olan öğretmenlerin ders yükünün, matematik dersi hariç, fen bilimlerinde olan öğretmenlerin ders yükünden daha fazla olması olabilir. Okulda daha fazla vakit geçiren öğretmenlerin okuldaki sıkıntılara daha fazla maruz kalması muhtemeldir. Aynı zamanda ders yükünün fazla olması sebebiyle sosyal bilimlerdeki öğretmenlerin daha fazla yıprandıkları ve sonuçta fen bilimlerindeki öğretmenlerden daha fazla davranışsal sinizm tutumu gösterdikleri düşünülebilir.

Evli öğretmenlerle bekâr öğretmenlerin sinizm düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Aslan ve Yılmaz (2013), Erdost ve ark. (2007), Reichers ve ark. (1997) yaptığı çalışmalar da bu çalışmaya benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak Delken'in (2004) yaptığı araştırma evli ile bekarların sinizm düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Delken'in çalışması çağrı merkezlerinde yürütülen bir çalışma olması sebebiyle farklı sonuçlar vermiş olabilir. Aynı zamanda Delken (2004) de çalışmasında bu farklılığın çok ciddi derece olmadığını ve önemli bir etki de bulunmadığını belirtmiştir.

33 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler 22-27 yaş ve 28-33 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha az örgütsel sinizm göstermektedirler. Alanyazın incelendiğinde yaşın sinizm üzerinde etkisi olduğunu düşünen araştırmacılar (Kanter ve Mirvis, 1989, akt. Amasralı, 2006) vardır. Bununla birlikte yaşın örgütsel sinizme etkisi olmadığını savunan araştırmacılar da görülmektedir (Bommer ve ark. 2005; Erdost ve ark. 2007; Güzeller ve Kalağan, 2008; James, 2005; Tokgöz ve Yılmaz. 2008).

Bu çalışmanın öğretmenlerin yaşı ve örgütsel sinizm ilişkisine dair sonuçları ile Gibson ve Klein (1970), Chiaburu ve ark. (2013), Bedeian (2007) ile Brown ve Cregan (2008) yaptığı çalışmaların sonuçları uyumluluk göstermektedir. Yaş olarak genç bireyler iş hayatına atılırken yaşlılara göre farklı beklentilere sahiptirler. Genellikle kendi eğitimlerine daha uygun ekonomik olarak onları memnun edecek işlere girmek isterler. Ancak bu tür bir iş her zaman bulunmayabilir (Çakır, 2001, akt. Amasralı, 2016). Bu sebeple genç yaştaki öğretmenlerin okullarından beklentilerini tam anlamıyla karşılayamamış oldukları söylenebilir.

Yaş değişkeni açısından Kalağan ve Güzeller (2010) ile Tayfun ve Çatır'ın (2014) yapmış olduğu çalışma ile bu çalışmanın bulgusu arasında uyum bulunmamaktadır. Bunun sebebinin bu çalışmaların mesleğe yeni başlayan genç çoğunluğu olan doğu illerinde değil, yaş olarak daha olgun kişilerin bulunduğu batı illerinde olması olabilir. Aynı zamanda batı illerindeki

kurumlardaki altyapı, deneyim ve kurumsallaşma daha üst düzeyde olabileceğinden yeni başlayan gençlerin örgütleri hakkında sinizm geliştirmemiş olması da mümkündür.

7 yıl ve daha fazla kıdem yılına sahip olan öğretmenler 1-3 yıl ve 4-7 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha az sinizm göstermektedirler. Bu çalışmanın verileriyle uyumluluk gösteren pek çok araştırma da mevcuttur. Araştırmacılar da mesleki kıdem ile örgütsel sinizm arasında negatif bir ilişki olduğunu açıklamıştır. Holzman ve Armandi (1986) yaptıkları çalışmada kişilerin mesleki kıdem yılları arttıkça sinik davranışlarının azaldığını belirlemişlerdir (akt. Brandes, 1997). Bunun sebebinin yeni göreve başlamış öğretmenlerin idealist olması sebebiyle örgütteki beklentilerinin karşılayamaması ve bunun sonucu olarak hayal kırıklığı yaşamaları öne sürülebilir (Güzeller ve Kalağan, 2010).

Mesleki kıdeme ilişkin yapılmış olan çalışmalar ile bu çalışmanın bulguları uyuşmaktadır. Görülmektedir ki öğretmenler ilk senelerinde büyük beklenti ve umutlarla mesleğe başlamakta ancak karşılaştıkları durum karşısında karamsarlığa ve umutsuzluğa kapılmaktadır. Bunun sonucu ise daha yüksek düzeyde örgütsel sinizm tutumu göstermektedirler. Zira duygusal zekâ ölçeklerinde en az katılım gösterilen madde “Bir mücadeleyle/ zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü o zorluk karşısında başarısız olacağımı düşünürüm” olmuştur. Bu maddeden de görüleceği üzere öğretmenler mesleklerinin ilk yılında karşılaştıkları sıkıntılar karşısında pes ederek örgütsel sinizm tutumu geliştirme eğiliminde olabilmektedir. Daha sonraki senelerde örgütlerindeki duruma alışmaları sonucu örgüte karşı olan karamsar ve olumsuz tutumlarında bir düşüş görüldüğü düşünülebilir.

Kıdem değişkenine ilişkin bazı çalışmaların bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir. Örneğin James (2005) kişilerin mesleki kıdem yılı arttıkça örgütsel sinizminin de arttığını gözlemlemiştir. Naus, Iterson ve Roe (2007) aynı sonuca ulaşmış ve işgörenlerin mesleki kıdem yılı ile örgütsel sinizm düzeylerinin pozitif ilişkisi olduğunu gözlemlemiştir. Bunun sebebi örgütte uzun süre çalışan kişilerin örgütün kendine özgü politika, işleyiş ve

uygulamalarını zamanla tanıdıkça o örgüte karşı karamsarlık ve olumsuz tutum geliştirmeye başlamaları olarak yorumlanmıştır.

Duygusal zekâ ve örgütsel sinizmin birbiri ile korelasyonuna bakıldığında; iyimserlik alt boyutu ile duyuşsal sinizm alt boyutları arasında anlamlı, negatif ve zayıf yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Kılıç (2015) yaptığı çalışma ile de uyuşmaktadır. Aynı zamanda Pelit ve Ayana'nın (2016) yaptığı çalışma ile de uyumluluk göstermektedir. Örgüte karşı olumsuz duyguları kapsayan duyuşsal sinizm boyutunun, kişinin duygularını ve duygu durumlarını ruh halini olumlu etkileyebilecek bir şekilde düzenleyebilme olarak düşünölen iyimserlik boyutu ile negatif bir ilişki içinde olması kaçınılmazdır. Bu sebeple öğretmenlerin iyimserlik düzeyi arttıkça, duyuşsal sinizmi düzeylerinin düşmesi beklenen bir sonuçtur.

Duygulardan faydalanma alt boyutu ile davranışsal sinizm alt boyutu ve örgütsel sinizm arasında ise anlamlı, pozitif ve fakat zayıf bir ilişki bulunmuştur. Duygulardan faydalanma ve davranışsal sinizmde duyguların davranışa dökölmesi esastır. Bu iki boyutta da duyguların yönetilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle bu iki alt boyut arasında pozitif yönlü bir ilişki çıkmıştır. Wiengard (2007) pozitif olan duyguların bile sinizme sebep olabileceğini belirtmiştir. Bu durum incelendiğinde duygusal zekâ anlamında pozitif duyguların da sinizme sebep olabilmesi muhtemeldir.

Diğer taraftan duygusal zekânın önemine işaret eden Huy (1999) duygusal zekânın olumlu yönlerine belirttikten sonra, duygusal zekâsı yüksek bireylerin duygusal zekâsını örgütün amaçları yönünde değil de kendi menfaat ve çıkarları için kullanabileceğine işaret etmiştir. Davranışsal sinizm ve duyguların yönetilmesi alt boyutlarında pozitif korelasyon gözükmesi aslında öğretmenlerin duygusal farkındalıklarının olmasına rağmen bu farkındalığı sinizme çevirebileceğini de göstermektedir. Bu bağlamda çalışmanın sonucunda gözükmektedir ki öğretmenler yeterli duygusal zekâ düzeyine sahip olsalar dahi tercih ettikleri takdirde olumsuz tutum ve davranışlarını menfaatleri doğrultusunda sürdürebilmektedirler.

Öneriler

- Öğretmenlerin duygusal zekâ seviyesi orta düzeyde çıkmıştır. Duygusal zekâ düzeyini geliştirmek için öğretmenlere buldukları kurumlarda duygusal zekâyı geliştirecek seminerler ve hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Duygusal zekâ ile örgütsel sinizm toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bununla birlikte iyimserlik boyutuyla, duyuşsal sinizm boyutu arasında anlamlı negatif bir ilişki çıkmıştır. Yani öğretmenlerin iyimserliği geliştirdikçe duyuşsal sinizmi düşeceği görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin iyimserliğini geliştirmek için psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere seminerler vermeleri için gerekli imkanlar sağlanabilir.
- Göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin yüksek çıktığı görülmektedir. Bu genç öğretmenlere oryantasyon çalışmasında bulunulması, örgütüm misyon ve vizyonunun benimsetilmesi önemli görülmektedir. Aynı zamanda gerektiği durumlarda öğretmenlere mentorluk, koçluk, danışmanlık görevleri sağlayabilecek yöneticilere eğitimler verilebilir.
- Okul yöneticilerine sinik tutumları en aza indirmek veya ortadan kaldırmak için önleyici, engelleyici strateji geliştirmelerini sağlayacak eğitimler verilebilir.
- Araştırmacılara göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin neden diğer öğretmenlerden fazla olduğunun nedenlerini araştıran gözlem ve görüşme içerikli nitel çalışma yapılması önerilebilir.
- Araştırmacılar örgütsel sinizmi etkileyen diğer değişkenlerin neler olduğunu araştırabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin sistemine 2019 yılında yüklenildiği için, ULAKBİM standartlarına göre etik izin alınması gerekliliği bulunmamaktadır.

Kaynakça/References

Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269

Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi] . İstanbul Üniversitesi.

Akbolat, M. ve Işık, O. (2012). Sağlık çalışanlarının duygusal zekâ düzeylerinin motivasyonlarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 109-124.

Amasralı, A. (2016). *Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Amasya ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.

Andersson, L. M. and Bateman. T. S. (1997). Cynicism in the work place: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behaviour*, 18, 449-469.

Aslan, H. ve Yılmaz, E. (2013). The study of teachers' general cynicism inclinations in term of life satisfaction and other variables. *Creative Education*, 4 (9), 588-591.

- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., and McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. Pegem Yayıncılık.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-on model of emotional-social intelligence. *Psycothema*, 18, 13-25.
- Bedeian, A. G. (2007). Even if the tower is "Ivory." It Isn't "White." Understanding the consequences of faculty cynicism. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 9-32.
- Bommer, W. H., Rich, G. A. and Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change: Longitudinal effects of transformational leader behaviour on employee cynicism about organizational change. *The Journal of Organizational Behaviour*, 26 (7), 733-753.
- Brandes, P., Dharwadkar, R. and Dean, J.W. (1999). Does organizational change cynicism matter? employee and supervisor perspectives on work outcomes. *The Annual EAM Meeting*.
- Brown, M. and Cregan, C. (2008). Organizational change cynicism: The role of employee involvement. *Human Resource Management*, 47(4), 667-686
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik. araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yayınları.

- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U. and Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of personality and social psychology*, 79(4), 644.
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C., and Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197
- Chopra, P. K. and Kanji, G. K. (2010). Emotional intelligence: a catalyst for inspirational leadership and management excellence. *Total Quality Management*, 21(10), 971-1004.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51(12), 31-38.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-48.
- Dean, J. W., Brandes, P. and Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Delice, M. ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1),
- Delken, M. (2004). *Organizational cynicism: A study among call centers*. [Unpublished master thesis]. University of Maastricht
- Derin, D. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: balıkesir ili merkez ilçeleri örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Dutoğlu, G. ve 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.

- Eaton, J. A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. York University
- Erdem, M. İlğan, A., ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 509-532.
- Erdost, H. E., Karacaoğlu, K. ve Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi. 15. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı. Sakarya*, 514-524.
- Ferres, N. and Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change?. *Strategic Change*, 13(2), 61-71.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books
- Gibson, J. L., and Klein, S. M. (1970). Employee attitudes as a function of age and length of service: A reconceptualization. *Academy of Management Journal*, 13(4), 411-425.
- Goleman, D. (2014). Sonuç alıcı liderlik. *Harvard Business Review İnsan Yönetimi* (çev. Melis İNAN). Optimist Yayınevi
- Goleman, D. (2015). *İşbaşında duygusal zekâ* (çev. Handan BALKARA). Varlık Yayınları
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ' dan daha önemlidir?*(çev. Handan Balkara). Varlık Yayınları
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Güzeller, C., ve Kalağan, G. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27*, 83-97.

- Harrod, N. R. and Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503.
- Huy, Q. N. (1999). Emotional capability, emotional intelligence. and radical change. *The Academy of Management Review*, Vol.24 (2), 328-342.
- James, S. L. M. (2005) *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school system.*
[Yayınlanmamış doktora Tezi] The Florida State University College of Business.
- Johnson, J. L. and O'Leary Kelly, A. M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 627-647.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E., and Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*. 12(2), 195-214.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kalağan, G. ve Aksu, M.B. (2010). Organizational cynicism of the research assistants: A Case of Akdeniz University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4820–4825.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, D. (2014). Organizational Cynicism, School Culture And Academic Achievement: The Study of Structural Equation Modeling. *Educational Sciences, Theory and Practice*, 14(1), 102-113.

- Kılıç, M. (2013). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Gaziantep Üniversitesi.
- Kılıç, R. (2014). İşgörenlerin Duygusal zekâları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13 (2) 59-73.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim Araştırmacıları için SPSS Uygulama İstatistik. *Edge Akademi Yayıncılık*
- Mayer, J. D. and Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113
- Mayer, J. D., Caruso, D. B. and Solovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Solovey, P., Caruso, D. R. and Starenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J. D., and Solovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., and Solovey, P. (1997). What is emotional intelligence? P. Solovey ve D. J. Sluyter (Ed.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zekâ testi (Bar-On emotional quotient inventory- Bar-On EQ-i)'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Naus, F. Van Iterson, A. and Roe, R. (2007). Organizational cynicism: Extending the exit. voice. loyalty. and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, 60(5), 683-718.

Oxford İngilizce Sözlük (t.y.). Erişim: 21 Temmuz 2017.

<http://oxforddictionaries.com/search?searchType=dictionary&isWritersAndEditors=true&searchUri=All&q=cynicism&contentVersion=WORLD>

Özarslan, B.Ö., Acar, A.B., ve Acar, A.C. (2009). Duygusal Zekâ ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim*, 20 64, 98-111.

Pelit, E., ve Ayana, Ç. (2016). Duygusal zekânın örgütsel sinizme etkisi: Otel işletmeleri işgörenleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 45-76.

Reichers, A. E., Wanous, J. P. and Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. and Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

Sütlü, S. A. (2013). *Sağlık Çalışanlarında Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Tayfun, A. ve Çatır, O. (2014). Hemşirelerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 347-365.

Titrek, O. (2013). *IQ' dan. EQ' ya duyguları zekice yönetme*. Pegem Akademi

Tokgöz, N. ve Yılmaz. H. (2008). Örgütsel sinizizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283-305.

Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Turner, J. H. and Valentine. S. R. (2001). Cynicism as a fundamental dimension of moral decision-making: A scale development. *Journal of Business Ethics*, 34(2), 123-136.

TDK (Türk Dil Kurumu Sözlüğü. t.y.). Erişim: 25 Temmuz 2017.

<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=zekâ&ayn=tam>

Wanous, J. P., Reichers, A. and Austin, J. T. (1994). Organizational cynicism: An Initial study.

Academy of Management Best Papers Proceedings, 269-273.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada*

Eğitim Yönetimi, 25, 139-146.

Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe Yabancılaşma İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki.

The Journal of Academic Social Science Studies, 6(6), 1253-1284.

Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik ilişki arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek

lisans tezi] Atatürk Üniversitesi.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Mustafa Erdem

Merdem50@gmail.com

Arş. Gör. Z. Halid İpek

ziyahalidi@gmail.com

Cognitive Maps of Preschool Teachers for Family Participation Studies

Ozana Ural, Marmara University Atatürk Faculty of Education, ORCID ID: 0000-0002-5067-3655

Gulsah Gunsen, Trakya University Faculty of Education, ORCID ID: 0000-0002-6882-5645

Abstract

The aim of the study was to determine the attitudes of the preschool teachers towards their family participation activities and the characteristics of the family participation studies (content and frequency of inclusion). This research is done by using mixed research method. The participants of the study consisted of 35 preschool teachers who work in independent kindergartens in the socio-economic and socio-culturally different regions of the province of Edirne in the 2016-2017 academic year. In the study, the Attitude Scale for Family Participation Studies, developed by Bayraktar, Güven and Temel (2016), was used as a quantitative data collection tool. As a qualitative data collection tool, an interview form developed by the researchers. The quantitative data of the study were analyzed by using SPSS 24 program. Demographic data obtained from Demographic Information survey are presented in percentages. Content analysis was used for qualitative data analysis. Using these findings, cognitive maps that provide a visual presentation were used to better understand the complex structure of family participation studies. According to the results obtained from the quantitative data of the research, it was found that the attitudes of pre-school teachers towards family participation studies were not effective in terms of gender, age, occupational year, type of graduated school, and whether or not to take any education for family participation studies. According to the qualitative results of the study, it is seen that they are aware of the importance of family participation studies but they do not provide sufficient level in their applications.

Keywords: Attitudes of pre-school teachers towards family participation, cognitive maps of pre-school teachers for family participation studies, pre-school teachers' views on family participation

Suggested Citation

Ural, O., & Gunsen, G. (2021). Cognitive maps of preschool teachers for family participation studies, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 369-409. DOI: 10.17679/inuefd.477932

This research was presented as an oral presentation at an international congress in 2017.



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 369-409
DOI:
10.17679/inuefd.477932

Article type:
Research article

Received : 02.11.2018
Accepted : 17.02.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The most effective ways to support the child's development and education in early childhood is the provision of school-family cooperation. It is known that family participation studies have positive effects on children's academic achievement, language development, social development, self-esteem, willingness to learn (Arabaci & Aksoy, 2005; Arnold, Zeljo & Doctoroff, 2008; Culp, Hubbs-Tait, Starost, 2000; McDonald, Ekinci-Vural, 2006; Senemoglu, 2004). Moreover, this effect is not only valid in childhood, but it continues in adulthood (Bronfenbrenner, 1992; Temel, 2008). Today, with the understanding of the importance of family participation in early childhood, preschool teachers have started to carry out various studies in cooperation with families. Family participation is defined as the participation of parents in the education and development process of the children in the preschool education program (MEB, 2013). When the other definitions of family participation are examined, the family participation of some definitions is expressed as the participation of the child in the education process of the child as well as the participation of the child in the school (AÇEV, 2016; Arabacı, 2014; Epstein, 2002; Ireland, 2014; Medator, 2015;) from birth to adulthood, as well as participation in every process of child development (The National Parent Teacher Association, 2015). Ensuring active participation of families in the education process requires families to have good communication and cooperation with the teacher and the school. In order to provide this cooperation and to support family participation, the MEB 2013 Preschool Education Program provides an integrated Family Support Training Guide (EBADER) and The Family Support Training Guide (OBADER) for Pre-School Education for 6 years old children has been prepared. Apart from these practices, there are other practices that can be used as a guide for pre-school teachers. These are the publications of the Mother Child Education Foundation (AÇEV) and the Family Education Program of the General Directorate of Social Work (AEP). In the preschool period, it is possible to ensure continuity and integrity in

education through family participation studies, but only by the participation of the family in the planned learning experiences in the programs prepared for the family participation studies. Educational programs cannot be desirable unless supported by families (Aral, Kandır & Yaşar, 2002; Köksal & Eğmez, 2008; Temel, 2008). Family participation studies are generally discussed in two main dimensions: school and home based. Home-based family engagement studies are considered home-based because they involve out-of-school practices and these practices often occur in the home environment. The activities proposed by the teacher for parents and children at home are an important part of this dimension (Eccles & Harold, 1996). In home-based activities, children learn to learn classroom learning outside the classroom by moving home. Furthermore, the parent and child are encouraged to strengthen the communication between parent and child by providing quality activities together. School-based activities involve the communication of the families with the school and their participation in school-centered meetings and practices (Herrold & Donnell, 2008). School-based activities are carried out by inviting families to activities organized mostly by teachers at school. As it is seen, in all cases, the teacher takes the key role of family participation, whether it is home-based or school-based (Krizman, 2013). The task of the teachers working in pre-school institutions is not only to support the education of the child but also to support the participation of the family in the education process (Tezel Şahin & Özyürek, 2010). It is seen that the teacher plays a key role between school and home in the family participation studies.

Purpose

There are various ways for family participation, attitudes of preschool teachers towards family participation activities and the desire for inclusion are perhaps the most important elements for the realization of family participation activities. If the teacher is keen on this issue, family participation studies are frequently included in the activity plans and if they are not willing, family participation studies are unfortunately not at an adequate level. The tenderer has been involved in various family participation programs in order to apply pre-

school teachers with their families at school and at home. It is important to determine the characteristics of family participation studies that show diversity. In the studies conducted, the families were willing to participate in activities for family participation activities (Akkaya, 2007; Albritton, 2003; Çabuk & Şahin, 2017; Dempsey, Bassler & Brissie, 1992; Gbadamosi & Lin, 2003; Nurkan, 2012; Tümkaya, 2017; Yang, 2005; Wright, 2002) and that the preschool teachers have a positive attitude and support for the family's participation in the education process (Abbak, 2008; Atakan, 2010; Connelly, 2007; Çelenk, 2001; Sabancı, 2009), but they are not very willing family participation studies in real practices, such as emotional and social reasons such as family and education, family education level, family socio-economic status, etc., cannot be successful in general (Smith, 2008). At this point, it is important to investigate the attitudes of the preschool teachers towards family participation activities and how often and with which content they give family participation studies in line with these attitudes.

The aim of this study is to determine the attitudes of the pre-school teachers towards the family participation studies and the characteristics of the family participation studies (content, place frequency).

Method

In this study, mixed research method was used. Mixed research method is a type of research that researchers use qualitative and quantitative research methods in order to examine the subject in depth (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). The participants of the study consisted of 35 preschool teachers who work in independent kindergartens in the socio-economic and socio-culturally different regions of the province of Edirne in the 2016-2017 academic year. In the study, the Attitude Scale for Family Participation Studies, developed by Bayraktar, Güven & Temel (2016), was used as a quantitative data collection tool. As a qualitative data collection tool, an interview form developed by the researchers. The quantitative data of the study were analyzed by using SPSS 24 program. Demographic data obtained from Demographic Information survey are presented in percentages. Content

analysis was used for qualitative data analysis. Using these findings, cognitive maps that provide a visual presentation were used to better understand the complex structure of family participation studies.

Findings

The aim of the study was to determine the attitudes of the preschool teachers towards their family participation activities and the characteristics of the family participation studies (content and frequency of inclusion). According to the results obtained from the quantitative data of the research, it was found that the attitudes of pre-school teachers towards family participation studies were not effective in terms of gender, age, occupational year, type of graduated school, and whether or not to take any education for family participation studies. According to the qualitative results of the study, it is seen that they are aware of the importance of family participation studies but they do not provide sufficient level in their applications.

Discussion & Conclusion

When the quantitative results of the study were examined, it was found that there was no difference between the attitudes of pre-school teachers according to the variables of gender, age, type of school, year of occupation and family participation studies. According to the qualitative results of the research, it is observed that the cognitive maps of the pre-school teachers' family participation studies (content and frequency) were informed about the family participation studies, they were aware of the importance of the family participation studies but they did not provide sufficient level in their applications. It was found that the attitudes of the pre-school teachers towards the family participation studies were similar according to the age, the type of graduated school and the year of occupation. It would not be appropriate to make a comment since the number of male teachers and the number of prior educations is very low according to teachers' gender and family participation studies. The fact that the participants of the study were female teachers (30 female, 5 male) constitutes a limitation of

the research. Bayraktar et al., (2015) and Gömleksizoglu & Serhatoglu, (2013) in the research conducted by women and male teacher attitudes are similar. According to another result, the types of schools graduated from pre-school teachers did not affect their attitudes towards family participation studies. This shows that the education of pre-school teachers before performing the teaching profession is not effective in their attitudes towards family participation. In other words, as the level of education that teachers received before performing the profession increased, their attitudes towards family participation activities did not change. This result supports the studies conducted by Bayraktar et al. (2015) and Sivkin, (2005). When the quantitative results obtained from this research are compared with the qualitative results, the findings obtained from the cognitive maps of the preschool teachers with the majority of the bachelor's degree (40%) revealed that the preschool teachers were informed about the characteristics of the family participation studies (content and frequency) but enough content in the application content. they did not. In other words, preschool teachers are aware of the fact that family participation studies are theoretically aware of the importance of family participation. Investigating the reasons that prevent teachers from practicing will provide clues to increase the effectiveness of family participation studies.

Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Haritaları

Ozana Ural, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-5067-3655
Gülşah Günşen, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-6882-5645

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının ve gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının özelliklerinin (içerik ve yer verme sıklığı) belirlenmesidir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmış olup, katılımcılarını 2016-2017 eğitim öğretim yılında Edirne il merkezinde MEB'e bağlı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan farklı bölgelerde bulunan bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Bayraktar, Güven ve Temel (2016) tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği, nitel veri toplama aracı olarak da araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi ile nitel verileri ise içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu bulgular kullanılarak aile katılım çalışmalarının karmaşık yapısını daha iyi anlamak için görsel bir sunum sağlayan bilişsel haritalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş, meslek yılı, mezun olunan okul türü, aile katılım çalışmalarına yönelik herhangi bir eğitim alıp almama durumu değişkenlerinin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise öğretmenlerin aile katılım çalışmalarının önemini farkında oldukları ancak uygulamalarında yeterli düzeyde yer vermedikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik bilişsel haritaları, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik görüşleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 369-409
DOI:
10.17679/inuefd.477932

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
02.11.2018
Kabul Tarihi :
17.02.2021

Önerilen Atıf

Ural, O., & Günşen, G. (2021). Aile katılım çalışmalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel haritaları, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 369-409. DOI: 10.17679/inuefd.477932

Bu araştırma 2017 yılında Uluslararası bir kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Haritaları

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişim ve eğitimini desteklemenin en etkili yollarından biri okul-aile iş birliğinin sağlanmasıdır. Bu noktada okul-aile iş birliği çerçevesinde yapılan aile katılım çalışmalarının çocukların *akademik başarılarında, sosyal gelişimlerinde, dil gelişimlerinde, öğrenmeye istekli olmalarında ve benlik saygılarında*, olumlu etkileri olduğu bilinmekle birlikte (Arabacı & Aksoy, 2005; Arnold, Zeljo & Doctoroff, 2008; Culp, Hubbs-Tait, Starost, 2000; Ekinci-Vural, 2006; McDonald Culp, Hubbs-Tait, Culp & Starost, 2000; Senemoğlu, 2004), bu etkinin yalnızca çocukluk döneminde sürmediği yetişkinlik döneminde de devam ettiği görülmektedir (Bronfenbrenner, 1992; Temel, 2008). Bu bilgiler ışığında günümüzde okul öncesi dönemde aile katılım çalışmalarının önemini anlaşılmasıyla birlikte okul öncesi öğretmenleri aileler ile daha fazla iş birliği içinde bulunarak çeşitli çalışmalar yürütmeye başlamıştır.

Okul öncesi eğitim programında aile katılımı, çocukların eğitim ve gelişim sürecinin içerisinde ailelerin yer alması olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Bununla birlikte aile katılımına yönelik diğer bazı tanımlarda aile katılımını çocuğun okula başlamasıyla birlikte ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı olarak ifade edilmişken (AÇEV, 2016; Arabacı, 2014; Epstein, 2002; Ireland, 2014; Medator, 2015), bazı tanımlarda ise aile katılımı çocuğun doğumundan yetişkinliğine kadar çocuğun gelişiminin her sürecine katılım olarak ele alınmıştır (The National Parent Teacher Association, 2015). Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanması ise ailelerin öğretmen ve okul ile etkili bir iletişim ve nitelikli iş birliği içerisinde olmasını gerektirmektedir. Bu iş birliğinin sağlanması ve aile katılımının desteklenmesi amacı ile 0-36 ay için “Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” (EBADER) ve 36-72 ay “Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” (OBADER) şeklinde düzenlenmiş çeşitli rehber kitapçıkların MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer aldığı görülmektedir. Bu rehber kitapçıklarda öğretmenlere aile katılım çalışmalarına yönelik farklı

yöntem ve tekniklerin sunulduğu görülmektedir. Bu uygulamalar dışında da okul öncesi öğretmenlerine rehber olabilecek kaynaklara Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV) yayınları ve Sosyal Hizmet Genel Müdürlüğü'nün Aile Eğitim Programı (AEP) örnek verilebilmektedir.

Okul öncesi dönemde eğitimde devamlılığın ve bütünlüğün sağlanması ancak aile katılım çalışmalarına yönelik hazırlanan programlarda planlanan öğrenme yaşantılarının içerisine ailenin de katılımı ile mümkün olabilir. Bu noktada planlanan eğitim aileler tarafından desteklenmediği sürece istenen nitelikte olamamaktadır (Aral, Kandır & Yaşar, 2002; Köksal & Eğmez, 2008; Temel, 2008).

Ev ve okul merkezli gerçekleştirilebilen aile katılım çalışmalarında, ev merkezli aile katılım çalışmalarında çocukların sınıf içi öğrenmeleri eve taşınarak sınıf dışı uygulamaları içerdiği ve bu uygulamaların çoğunlukla ev ortamında gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmen tarafından aileler ve çocukların evde yapmaları için önerilen etkinlikler, bu boyutun önemli bir kısmını oluşturmakta olup (Eccles & Harold, 1996), bu tür etkinliklerde ebeveyn ve çocuğun birlikte kaliteli zaman geçirmeleri sağlanarak ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimin de güçlendirilmesine destek olunmaktadır.

Okul merkezli etkinlikler ise ailelerin okul ile iletişimlerini, okul merkezli toplantı ve sınıf içi uygulamalarda yer almalarını içermektedir (Herrold & O'Donnell, 2008). Görüldüğü gibi aile katılım çalışmaları ister ev merkezli ister okul merkezli olsun her durumda öğretmen anahtar görevi üstlenmektedir (Krizman, 2013). Bu noktada okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görevi yalnızca çocuğun eğitimine destek değil aynı zamanda ailenin eğitim sürecine katılımını da desteklemektir (Tezel Şahin & Özyürek, 2010).

Aile katılım çalışmaları için çeşitli yolların olmasına rağmen okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ve yer verme istekleri aile katılım çalışmalarının hayata geçirilmesi için belki de en önemli unsurdur. Eğer öğretmenler olumlu tutum içerisinde olup bu konuda istekli ise etkinlik planları içerisinde aile katılım çalışmalarına sık sık yer vermekte, olumsuz tutuma sahip olup istekli değilse de aile katılım çalışmaları ne yazık ki

yeterli düzeyde gerçekleşmemektedir. Olumlu tutuma sahip ve İstekli okul öncesi öğretmenleri ailelerle birlikte okulda ve evde uygulamak üzere çeşitli aile katılım çalışmalarına eğitim programlarında yer vermekte olup oldukça çeşitlilik gösteren aile katılım çalışmalarının özelliklerinin belirlenmesi bu noktada önemlidir.

Yapılan araştırmalarda genel olarak ailelerin aile katılım çalışmalarına yönelik etkinliklere katılım konusunda istekli oldukları (Akkaya, 2007; Albritton, 2003; Çabuk & Şahin, 2017; Dempsey, Bassler & Brissie, 1992; Gbadamosi & Lin, 2003; Nurkan, 2012; Tümkiye, 2017; Yang, 2005; Wright, 2002) ve okul öncesi öğretmenlerinin ailenin de eğitim sürecine katılımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları (Abbak, 2008; Atakan, 2010; Connelly, 2007; Çelenk, 2001; Sabancı, 2009) ancak bu konuda ne kadar istekli olsalar da öğretmenlerin ve ailelerin özellikle aile katılım çalışmalarının tam olarak ne olduğunu bilmedikleri, sorumlukların kendi üzerlerine kalacak korkusu yaşadıkları, ailenin eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumu gibi duygusal ve toplumsal sebeplerle gerçek uygulamalarda aile katılım çalışmalarının genel olarak başarıya ulaşamadığı görülmektedir (Gürşimşek, 2003; Hawes & Plourde, 2005; Moore & Lasky, 2001; Oktay, Gürkan, Zembat & Unutkan, 2006; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Smith, 2008; Zembat & Haktanır, 2006). Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının ve bu tutumları doğrultusunda aile katılım çalışmalarını ne sıklıkta ve hangi içerikle yer verdiklerinin derinlemesine araştırılması önemlidir.

Alan yazında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik tutumların incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Dönmez & Ramazan, 2017; Bayraktar, Güven & Temel, 2015). Bu araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyet, çalıştığı kadro, çalıştığı kurum ve kıdem durumu kategorilerine (Bayraktar vd., 2015) ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları incelenmiştir (Dönmez & Ramazan, 2017). Bu araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, meslek yılı, mezun olunan okul türü ve aile katılım çalışmalarına yönelik eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları belirlenmektedir. Aynı zamanda

okul öncesi öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının *içerik ve yer verme sıklığı* gibi özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak araştırmacıların konuyu derinlemesine inceleyebilmesini sağlayan bir yöntemdir (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007).

Araştırmanın deseni olarak da yakınsayan paralel desen kullanılmış olup, bu desende nitel ve nicel araştırma yöntemlerine eşit öncelik verilip, yöntemler süreç içerisinde birbirinden ayrı tutularak eş zamanlı olarak uygulanır ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçlar birleştirilir (Creswell ve Clark, 2015). Çalışmanın nicel verileri SPSS 24 programı kullanılarak katılımcı sayısınının 30'dan büyük olması sebebiyle parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi ile analiz edilmiştir (Sönmez & Alacapınar, 2016). Demografik Bilgiler anketinden elde edilen demografik özellikler yüzdeler halinde sunulmuştur. Nitel veri analizi için ise içerik analizinden yararlanılmış olup, içerik analizi kapsamında birbirine benzeyen kavram ve temaların tespit edilmesi ve yorumlanması sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Ayrıca içerik analizinden elde edilen verilerin görsel bir sunumu için bilişsel haritalardan yararlanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız Anaokullarında görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerinden elde edilen profilleri özetlenecek olursa çoğunlukla kadın (30 kadın, 5 erkek) ve genç yaşta (20-25 yaş aralığında) oldukları görülmüş olup, eğitim durumlarının genel olarak lisans düzeyinde (14 kişi) ve mesleki deneyimlerinin çoğunlukla 1-5

yıl arasında değiştiği ve çoğunluğunun (29 kişi) aile katılım çalışmalarına yönelik önceden bir eğitim almadıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla nicel ve nitel ölçüm araçları kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle gönüllülük esası dikkate alınarak araştırmaya katılmak isteyen 35 okul öncesi ğretmeni belirlenmiştir. Sonrasında ğretmenlerin kendileri için uygun zaman diliminde ikinci araştırmacı tarafından kendileri ile bizzat görüşülerek veri toplama araçları uygulanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde bir öğretmenle görüşme süresi ortalama 30 dakika sürmüştür.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amaçlarından biri okul öncesi ğretmenlerinin *cinsiyet, yaş, meslek yılı, mezun olunan okul ve aile eğitim çalışmalarına yönelik bir eğitim alıp almaması* değişkenlerine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Bayraktar, Güven ve Temel (2016) tarafından geliştirilen “*ğretmenler İçin Aile Katılım alışmalarına Yönelik Tutum leği*” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen *Demografik Bilgiler* anketi (cinsiyet, yaş, meslek yılı, mezun olunan okul ve aile katılım çalışmalarına yönelik eğitim alıp almama durumu) kullanılmıştır. *ğretmenler İçin Aile Katılım alışmalarına Yönelik Tutum leği* 18 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36’dır. Ölçeğin güvenirliği $\alpha=.89$ olarak bulunmuş olup ölçeğin bu araştırmadaki güvenirliği $\alpha=.77$ olarak hesaplanmıştır.

Nitel lm Aracı

Araştırmanın bir diğer amaı ise okul öncesi ğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının özelliklerinin (*içeriği ve yer verme sıklıkları*) belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son hali verilmiş olan “*Okul ncesi ğretmenlerinin Gerçekleştirmiş Oldukları Aile Katılım alışmalarının İçeriğini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*”

kullanılmıştır. Geliştirilen form 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yer verme sıklıklarıyla ilgili 2 soru, ikinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarının içeriğini belirlemek üzere hazırlanmış 11 soru yer almaktadır. Veriler öncelikle yazılı döküm haline dönüştürülmüş ve görüşme formundan elde edilen nitel bulgular kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmaları hakkındaki bilişsel haritalarını oluşturmak üzere analiz edilmiştir.

İlk olarak Tolman'ın (1948) ortaya koyduğu bilişsel haritaların temeli bilişsel psikolojiye dayanmakta olup insan zihninin içindeki dinamik bir şema olarak tanımlanmakta, gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin yapılandırılması, analizi ve anlaşılması için bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Kwahk & Kim, 1999). Bilişsel haritalar Novak ve Gowin'in (1984) geliştirmiş olduğu kavram haritalarına benzer ancak kavram haritalarında kullanılan kavramlardan daha geniş anlamdaki bilgi birikimlerini ilişkilendirir ve amacı bireylerin zihinlerindeki gizli bilgilerin somutlaştırarak gösterilmesi sağlanarak düşünceleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır (Da Silva, Mellado ve Porlan, 2006; Mellado, 1997; Miles ve Huberman, 1994). Alan yazında bilişsel haritaların nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalarda kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır (Bayır, Çakıcı & Atalay, 2015; Çanakçıoğlu, 2011; Da Silva, Mellado & Porlan, 2006; Mellado, 1997; Ulutaş, 2010). Bu araştırmalar incelendiğinde bir kısmında araştırmalarda yer alan her bir katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların bilişsel haritalarının çıkarıldığı (Çanakçıoğlu, 2011; Da Silva vd., 2006; Irez, 2006; Mellado, 1997; Ulutaş, 2010) bir kısmında ise araştırmaya katılan tüm katılımcıların bir bütün olarak bilişsel haritalarının yer aldığı görülmektedir (Bayır vd., 2015). Bu araştırmada ise araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik olarak kendilerine yöneltilen her bir sorudan elde edilen görüşlerinin bilişsel haritaları oluşturulmuş ve katılımcıların aile katılım çalışmaları hakkındaki görüşlerinin yüzdelerle değerlendirilmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analiz sürecine yazılı metin haline getirilen görüşme formlarının sıralanması ile başlanmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerinin aile

katılım çalışmaları hakkında vermiş oldukları cevaplarda aynı yönde örtüşen cümleler gruplandırılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca görüşme formunda yer alan her bir soruya ve katılımcılardan gelen cevaplardaki her bilgi içeren cümleye bir numara verilmiştir. Örneğin, “*aile katılım çalışmalarının içeriğinin belirlendiği*” bölümle ilgili soruya verilen cevabın kodlanması şöyledir:

Aile katılımı anne-babaların ve diğer aile üyelerinin, çocukların eğitimi ve gelişimine katkı sağladıkları bir süreçtir (3-2-1). Bu örnekte 3-2-1’deki 3 üçüncü katılımcıyı, 2 görüşme formundaki 2. bölümü, 1 ise ikinci soruya verilen bilgi içeren birinci cevaba karşılık gelmektedir).

Belirtilen bu aşamalardaki gruplama çalışmaları araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda yapılarak karşılaştırılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle yaptıkları aile katılım çalışmalarının içerik ve sıklığına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu bulgular kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarının içerik ve sıklığına yönelik bilişsel haritaları çıkarılmıştır. Ayrıca, bilişsel haritalar üzerine belirtilen ifadelerin kaç kişi tarafından ifade edilmiş olduğu % şeklinde yerleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada kullanılan Bayraktar, Güven ve Temel (2016) tarafından geliştirilen “*Öğretmenler İçin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği*”nden elde edilen nicel veriler SPSS 24 programı kullanılarak tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin (n=35) ölçekten almış oldukları ortalama puan 1,49 ve standart sapma değerinin .23 olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları üzerinde “cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, meslek yılı ve aile katılım çalışmalarına yönelik bir eğitim alıp almama durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan verilerin analizine ilişkin araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre “Öğretmenler için Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği” Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	SD	T	p
Kadın	30	1,4796	,23906	33	-1,188	,243
Erkek	5	1,6111	,13608			

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısı 30 olup, grubun ölçekten almış olduğu puan ($\bar{X}=1,4796$)’dir. Araştırmaya katılan erkek öğretmen sayısı 5 olup, grubun ölçekten almış olduğu puan ($\bar{X}=1,6111$)’dir. Yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre ölçek üzerinden kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur. ($t_{33}=-1,188$; $p>.05$). Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki sayısal olarak büyük farkın olması tutumları arasında açık bir sonuca ulaştıramamaktadır. Cinsiyetler arasında tutuma karşı bir fark görülmemesi, kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik benzer tutumlara sahip olduklarına işaret edebilir. Bu sonuçlar (Bayraktar vd., 2015; Gömleksizoglu & Serhatoğlu, 2013) tarafından yapılan araştırmaları da desteklemektedir

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre “Öğretmenler için Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği” Tek Yönlü Anova Sonuçları

Okul Türleri	N	\bar{X}	S.S.	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Lisans	14	1,4365	,28979	Gruplar	,272	4	,068	1,33	,28
Lisans	9	1,4506	,21950	Arası					1
Açık Öğr.	6	1,6759	,08178	Grup içi	1,533	30	,051		
Diğer	4	1,5417	,05319	Toplam	1,805	34			
Toplam	35	1,4984							

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, mezun oldukları okul türleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($F_{(4,30)}=1,33$; $p=,281$, $p>.05$). Yani okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türleri aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilememektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini yerine getirmeden önce almış oldukları eğitimin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar Bayraktar vd., (2015) ve Şivkin, (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını da desteklemektedir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre “Öğretmenler İçin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği” Tek Yönlü Anova Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S.S.	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
20-25	10	1,4111	,33354	Gruplar	,122	3	,041	,751	,53
25-30	8	1,5069	,23086	Arası					0
30-35	11	1,5303	,16734	Grup içi	1,683	31	,054		
35-40	6	1,5741	,07590	Toplam	1,805	34			
			,23044						
Toplam	35	1,4984							

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığını göstermektedir. ($F_{(3,31)}=,751$; $p=,530$, $p>.05$). Yani okul öncesi öğretmenlerinin yaşları aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilememektedir. Bu sonuçlar Bayraktar vd., (2015) yapmış oldukları araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bayraktar vd. (2015) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin özellikle (26-30) yaş aralığında bulunan öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ancak bu araştırma ile bu sonuç desteklenmemektedir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslek Yıllarına Göre “Öğretmenler İçin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği” Tek Yönlü Anova Sonuçları

Meslek Yılı	N	\bar{X}	S.S.	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
1-5 Yıl	16	1,4236	,29528	Gruplar	,185	3	,062	1,17	,33
5-10 Yıl	12	1,5648	,14180	Arası				8	4
10-15 Yıl	5	1,5889	,15010	Grup İçi	1,621	31	,052		
15 Yıl ve Üzeri	2	1,4722		Toplam	1,805	34			
			,03928						
Toplam	35	1,4984	,23044						

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yıllarının aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığı görülmektedir. ($F_{(3,31)}=1,178$; $p=,334$, $p>.05$). Yani okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yılları aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilememektedir. Bu sonuçlar Bayraktar vd., (2015) ve Şıvkın, (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında yaş kriterinin etkili olmaması sonucu okul öncesi öğretmenlerinin yeni mezun da olsa emekli olmak üzere de olsa aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Bir Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre "Öğretmenler İçin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği" Bağımsız t- Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	SD	t	p
Evet	6	1,3981	,45054	5,264	-,649	,543
Hayır	29	1,5192	,16011			

Tablo 5 incelendiğinde, aile katılım çalışmalarına yönelik eğitim alan okul öncesi öğretmen sayısı 6 olup, grubun ölçekten almış olduğu puan ($\bar{X}=1,3981$)'dir. Araştırmada aile katılım çalışmalarına yönelik herhangi bir eğitim almayan okul öncesi öğretmen sayısı 29 olup,

grubun ölçekten almış olduğu puan ($\bar{X}=1,5192$)'dir. Yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre ölçek üzerinden aile katılım çalışmalarına yönelik eğitim alan ve almayan okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark yoktur. ($t_{5,264}=-,649$; $p>.05$). Bu durum aile katılım çalışmalarına yönelik eğitim alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının benzer olduğunu işaret edebileceği gibi, daha önce bir eğitim almış öğretmen sayısının azlığı sebebiyle bu çalışmamada bir sonuca varılamadığını belirtmek uygun olur.

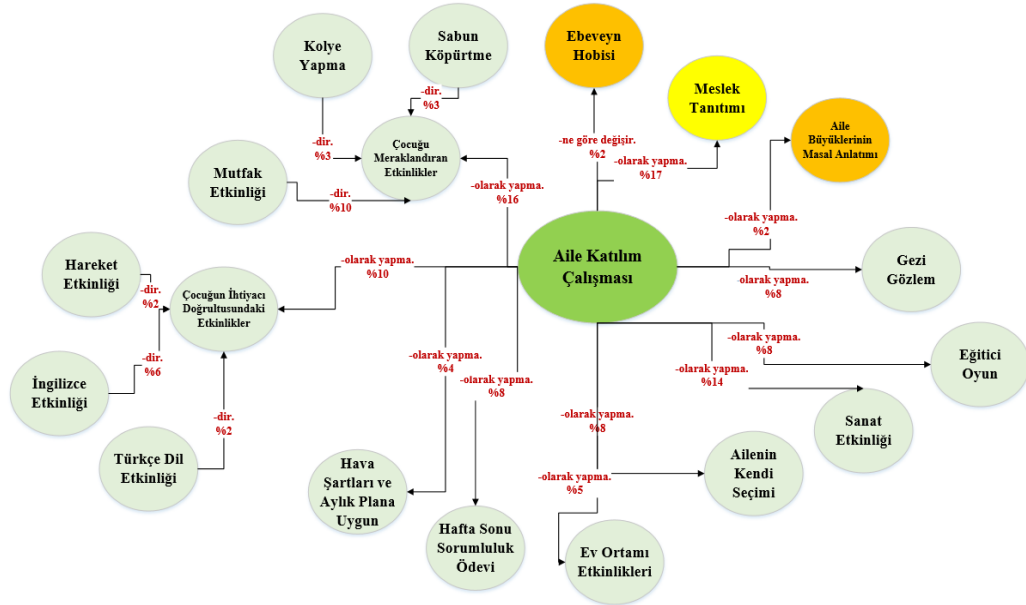
Araştırmanın Nitel Bulguları (Bilişsel Harita Bulguları)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılım Çalışmalarına Yer Verme Sıklıklarına Yönelik Bilişsel Haritaları

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yer verme sıklıklarını belirlemek amacıyla okul öncesi öğretmenlerine araştırmacılar tarafından 2 soru yöneltilmiştir. Birinci soru ile *okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının neler olduğu* ikinci soru ile *de okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını ne sıklıkla gerçekleştirdikleri* belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu sorulara verdikleri cevapları içeren bilişsel haritalar şekil 1 ve şekil 2'de yer almaktadır. Görünüm kolaylığı açısından bilişsel haritalarda değişik renkler kullanılmıştır. Bilişsel haritalarda okul öncesi öğretmenlerinden gelen cevaplarda genel dağılımda yüksek yüzdeye sahip cevaplar sarı, düşük yüzdeye sahip olan cevaplar turuncu renk kutucuk ile gösterilmiştir.

Şekil 1.

Okul öncesi öğretmenlerinin "siz öğrencilerinizin velileriyle (anne, baba, anneanne, babaanne, dede, hala vb.) ne tür aile katılım çalışmaları yapıyorsunuz?" sorusuna yönelik bilişsel haritaları



Şekil 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerine gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmaları sorulduğunda 35 okul öncesi öğretmenin bir soruya birden fazla cevap vererek toplamda 67 cevap geldiği görülmüş olup 4 okul öncesi öğretmeni soruyu cevapsız bırakmıştır. Şekil 1 incelendiğinde bu cevapların toplam 12 temada toplandığı görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin vermiş oldukları cevapların %17'sinin (12 cevap) *meslek tanıtımı*, % 16'sının (10 cevap) *çocuğu meraklandıran etkinlikler* (kolye yapma, mutfak etkinliği, sabun köpürtme), %14'ünün (9 cevap) *sanat etkinliği*, %10'unun (6 cevap) *çocuğun ihtiyacı doğrultusunda etkinlikler* (hareket, İngilizce, Türkçe dil etkinliği), yine %8'sinin (5'er cevap) *eğitici oyun etkinlikleri*, *gezi-gözlem etkinliği*, *ailenin kendi seçimi şeklinde ve hafta sonu sorumluluk ödevi şeklinde*, %5'inin (3 cevap) *ev ortamı etkinlikleri şeklinde*, %3'ünün (2 cevap) *hava şartlarına ve aylık plana uygun etkinlikler şeklinde*, %2'sinin (1 cevap) *aile büyüklerinin masal anlatması şeklinde ve ebeveyn hobisine göre değiştiği şeklinde olduğu* görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarına yönelik cevaplarına örnekler şu şekildedir;

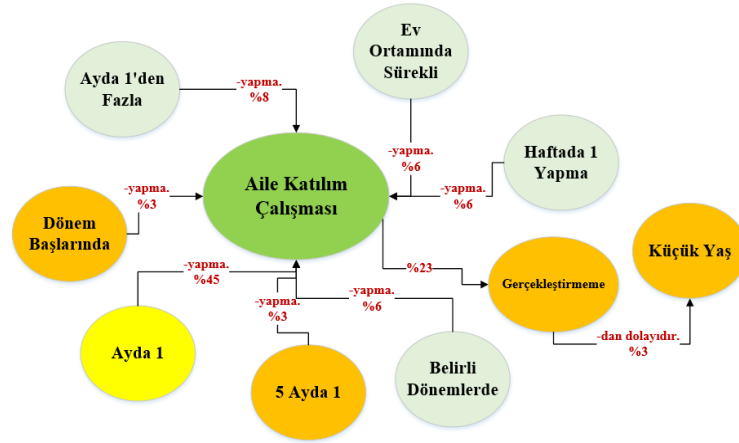
"Aile katılım çalışmalarında genellikle ilk meslek tanıtımı yapıyorum. Aileleri bu tür katılımlarda kendilerinin konu seçmelerini istiyorum". (K.1.).

“Hafta sonları sorumluluk çalışması, gezi gözlem şeklinde yapıyorum”. (K.5.).

Şekil 2.

Okul öncesi öğretmenlerinin “aile katılım çalışmalarını ne sıklıkta gerçekleştiriyorsunuz?”

sorusuna yönelik bilişsel haritaları



Şekil 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını ne sıklıkta gerçekleştirdikleri sorusunda öğretmenlerin %45'i (16 kişi) *ayda 1 defa* aile katılım çalışması yaptığını, %23'ünün (8 kişi) *aile katılım çalışması gerçekleştirmediğini* ve bunlardan da %3'ünün (1 kişi) *bunun nedeni olarak yaş grubunun küçük olduğunu* ifade ettiği, %8'inin (3 kişi) *ayda 1'den fazla* gerçekleştirdiğini, %6'sının (2'şer kişi) *haftada 1, belirli dönemlerde ve ev ortamında sürekli* şekilde gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri ve %3'ünün (1'er kişi) *dönem başlarında ve 5 ayda 1* gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını ne sıklıkta gerçekleştirdikleri sorusuna yönelik cevaplarına bir örnek şu şekildedir;

“Yaş grubu küçük olduğu için aile katılım çalışması gerçekleştiriyoruz (30-47 ay)”. (K.14.).

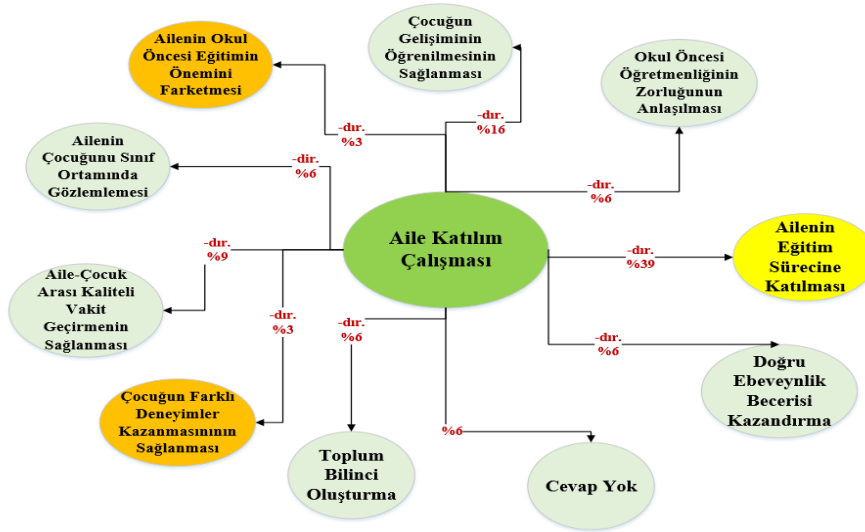
Aile Katılım Çalışmalarının İçeriğinin Belirlenmesine Yönelik Bilişsel Haritalar

Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarını içeriğini belirlemek amacıyla okul öncesi öğretmenlerine araştırmacılar tarafından 11 soru yöneltilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu sorulara verdikleri cevapları içeren bilişsel

haritalar şekil 3, şekil 4, şekil 5, şekil 6, şekil 7, şekil 8, şekil 9, şekil 10 ve şekil 11’de yer almaktadır.

Şekil 3.

Okul öncesi öğretmenlerinin “aile katılım çalışmaları sizce ne anlama gelmektedir?” sorusuna yönelik bilişsel haritaları



Şekil 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarının ne ifade ettiği sorusuna vermiş oldukları cevaplara göre okul öncesi öğretmenlerinin %39’unun (14 kişi) aile eğitimini ailenin eğitim sürecine katılması olarak ifade ettiğini, %16’sının (6 kişi) ailenin çocuğunun gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasının sağlanması olarak ifade ettiğini, %9’unun (3 kişi) aile-çocuk arasında kaliteli vakit geçirmenin sağlanması olarak ifade ettiğini, %6’sının (2’şer kişi) ailenin okul öncesi eğitimin önemini fark etmesi, okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı zorluğun anlaşılması, ailenin doğru ebeveynlik becerisi kazanması, toplum bilincinin oluşturulması ve ailenin çocuğunu sınıf ortamında gözleme şansının sağlanması olarak ifade ettikleri ve %3’ünün (1 kişi) de aile katılım çalışmaları ile çocuğun farklı deneyimler kazanmasına fırsat sağlanması olarak ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %6’sının (2 kişi) ise soruya cevap vermediği görülmektedir.

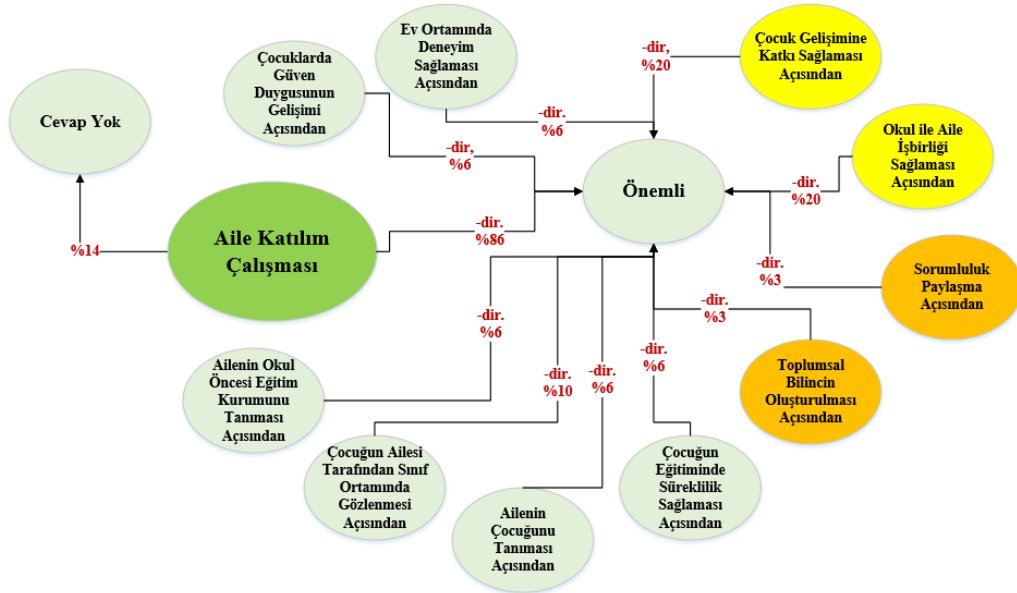
Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarının ne ifade ettiği sorusuna vermiş oldukları cevaplara örnekler şu şekildedir;

“Aile katılımı, anne-babaların ve diğer aile üyelerinin, çocukların eğitimi ve gelişimine katkı sağladıkları bir süreçtir”. (K.2.).

“Ailenin çocuğu ile birlikte okuldaki etkinliklere katılmasıdır”. (K.3.).

Şekil 4.

Okul öncesi öğretmenlerinin “aile katılım çalışmaları önemli midir? sizce neden? lütfen açıklayınız.” sorusuna yönelik bilişsel haritaları



Şekil 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını önemli görüp görmeme sorusuna vermiş oldukları cevapların %86’sının (30 kişi) *önemli* gördüğünü, %14’ünün (5 kişi) ise soruya cevap vermediği görülmektedir. Önemli gören okul öncesi öğretmenlerinin önemli görme durumları incelendiğinde %20’sinin (6’şar kişi) aile katılım çalışmalarını *okul ile aile arasında işbirliğini sağlaması açısından* ve *çocuk gelişimine katkı sağlaması açısından* önemli görmekte olup, %10’unun (3 kişi) aile katılım çalışmalarının *ailenin çocuğunu sınıf ortamında gözleme şansı vermesi açısından*, %6’sının (2’şer kişi) *ailenin çocuğu tanımaya, okul öncesi kurumunu tanımaya imkan sağlaması açısından*, *çocuğun eğitiminde süreklilik sağlaması açısından* ve *çocuklarda güven duygusunu geliştirmesi açısından*

önemli gördükleri, %3'ünün (1'er kişi) aile katılım çalışmalarının *toplum bilinci oluşturmaları ve sorumlulukların paylaşımını sağlaması* açısından önemli gördükleri gözlenmektedir.

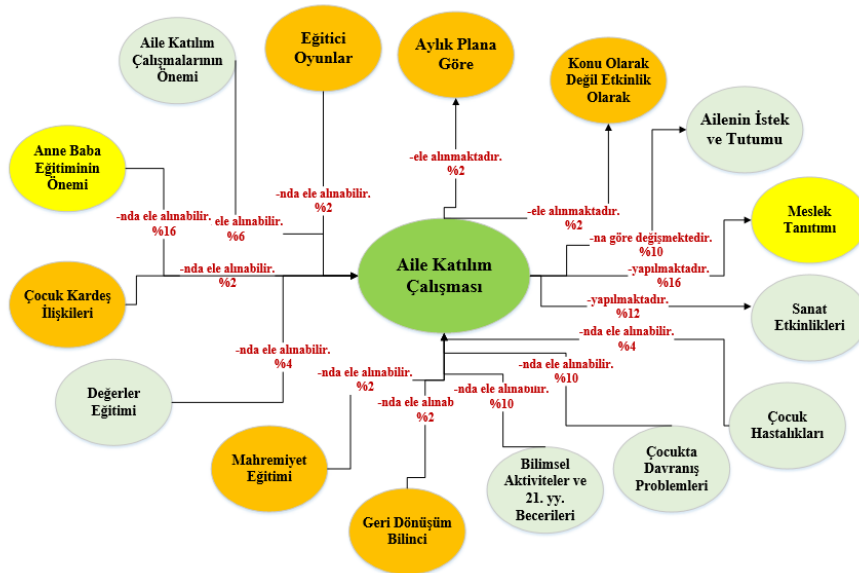
Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını önemli görüp görmeme sorusuna vermiş oldukları cevaplara örnekler şu şekildedir;

“Önemlidir, aile öğretmen ilişkileri açısından ve çocuk açısından katkı sağlayabilir. Aile ve çocuk iş birliği içinde çalışma ortamı bulurlar”. (K.3.).

“Aile katılım çalışmaları her ne kadar teferruat veya prosedür olarak gözüküyor ve eğitimcilerin zorla, isteksiz yaptığı bir etkinlik olsa da toplum bilincini oluşturduğu için benim velilerimin, öğrencilerimin bilinçlenmesi, farkındalık kazanması farklı nesillerin oluşmasını sağlayacağından özellikle okul öncesinde önem arz etmektedir”. (K.10).

Şekil 5.

Okul öncesi öğretmenlerinin “aile katılım çalışmalarında sizce başka hangi konular ele alınabilir? genel olarak siz hangi konuları ele alıyorsunuz? lütfen açıklayınız” sorusuna yönelik bilişsel haritaları



Şekil 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerine aile katılım çalışmalarında hangi konuların çalışılabileceği sorulduğunda 35 okul öncesi öğretmenin bir soruya birden fazla

cevap verdiği ve toplamda öğretmenlerden 51 cevap geldiği görülmüş olup 1 okul öncesi öğretmeni soruyu cevapsız bırakmıştır. Şekil 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %57'sinin (20 kişi) *sınıf içinde yapmış oldukları aile katılım çalışmalarının neler olduğunu ifade ettikleri*, diğer %43'ünün (15 kişi) bu soruya cevap vermedikleri ancak aile katılım çalışması olarak hangi konuların ele alınabileceği sorusuna cevap verdikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarına yönelik cevaplarının %16'sının (8 cevap) aile katılım çalışması olarak *meslek tanıtımı*, %12'sinin (cevap) *sanat etkinliği*, %10'unun (5 cevap) *ailenin istek ve tutumuna göre etkinlikler*, %2'sinin (1'er cevap) *de aylık plana göre ve konu olarak değil de etkinlik olarak* aile katılım çalışmalarını yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışması olarak ele alınabilecek konuların neler olduğuna yönelik cevaplarının %16'sının (8 cevap) *anne baba eğitiminin önemi* konusunun, %10'unun (5 cevap) *çocuklardaki davranış problemleri* konusunu yine %10'unun (5 cevap) *bilimsel aktiviteler ve 21. yy. becerileri* konularını, %6'sının (3 cevap) *aile katılım çalışmalarının önemi* konusunu, %4'ünün (2'ser cevap) *değerler eğitimi ve çocuk hastalıkları konularının*, %2'sinin (1'er cevap) *geri dönüşüm bilinci, mahremiyet eğitimi, çocuk kardeş ilişkileri ve eğitici oyunlar* konularının ele alınabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarında hangi konuların çalışılabileceği sorusuna yönelik cevaplarına örnekler şu şekildedir;

“Etkinlik yapılabilir, aile kendi hazırladığı etkinliği okula getirip çocuklarla birlikte yapabilir”.

(K.3.).

“Meslek tanıtımı ve birlikte araştırabilecekleri araştırma konuları”. (K.16.).

Şekil 6.

Okul öncesi öğretmenlerinin “aile katılım çalışmalarını siz nasıl bir ortamda gerçekleştiriyorsunuz? lütfen açıklayınız” ve “aile katılım çalışmaları sizce nasıl bir ortamda yapılmalıdır. Lütfen açıklayınız.” sorularına yönelik bilişsel haritaları



Şekil 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını nasıl bir ortamda gerçekleştirdikleri ve aile katılım çalışmalarının nasıl bir ortamda gerçekleştirilmesi gerektiği sorularına vermiş oldukları cevaplara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin %55'inin (20 kişi) *sınıf ortamında*, %14'ünün (5 kişi) *etkinliğin türüne göre*, %12'sinin (4 kişi) *sınıf dışında*, %3'ünün (1'er kişi) *hafta sonları çocukların kendi evlerinde*, *yemek saatinden sonra ve velilere uygun zamanlarda* ve *her yerde* yaptıklarını ifade ettikleri %9'unun (3 kişi) ise soruya cevap vermedikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını nasıl bir ortamda gerçekleştirdikleri sorusuna yönelik cevaplarına örnekler şu şekildedir;

"Etkinliğin türüne göre oluşturulan bir ortamda...". (K.7.).

"Sınıf içi sınıf dışı fark etmez. Çocuklar için temiz, düzenli bir ortam olması yeterli...". (K.10).

Okul öncesi öğretmenlerine aile katılım çalışmalarının nasıl bir ortamda yapılması gerektiği sorulduğunda ise öğretmenlerin %35'inin (12 kişi) *sınıf ortamında* yapılması gerektiğini ve sınıf ortamındaki etkinliklerin ise %20'sinin (7 kişi) *tüm çocukların katılımı* ile, %12'sinin (4 kişi) *donanımlı ortamda* ve %3'ünün (1 kişi) ise *haber mektupları vasıtasıyla gerçekleştirilebileceğini* ifade ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %27'sinin (10

kişi) aile katılım çalışmalarının *konuya bağlı olarak* değişebileceğini, %17'sinin (6 kişi) *açık havada*, %9'unun (3 kişi) *temiz ve güvenilir bir ortamda*, %3'ünün (1'er kişi) *serbest zamanda*, *hava durumuna göre sınıf içi veya dışında ve ailenin hayal gücüne göre bir ortamda* yapılabileceğini dile getirmiş olup %3'ünün (1 kişi) cevap vermediği görülmektedir.

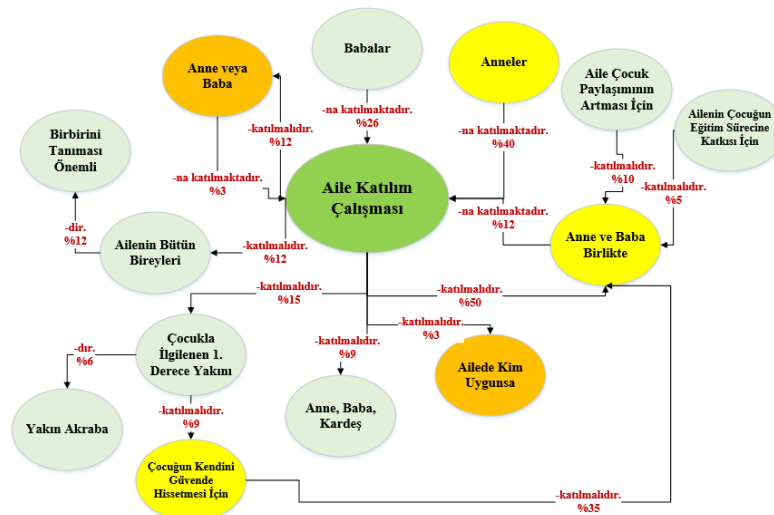
Okul öncesi öğretmenlerine aile katılım çalışmalarının nasıl bir ortamda yapılması gerektiği sorusuna yönelik cevaplarına örnekler şu şekildedir;

"Etkinliğe göre uygun ortam hazırlanmalıdır". (K.19).

"Donanımlı bir sınıfta, materyalleri eksik olmayan bir ortamda hazırlanmış ise sonuç daha verimli ve kaliteli olacaktır inaniyorum". (K.12.).

Şekil 7.

Okul öncesi öğretmenlerinin *"aile katılım çalışmalarınıza kim/kimler katılıyor? lütfen belirtiniz"* ve *"aile katılım çalışmalarına kimlerin katılması uygundur? niçin? lütfen açıklayınız."* sorularına yönelik bilişsel haritaları



Şekil 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına

kim/kimlerin katıldığı sorusuna vermiş oldukları cevapların %40'ının (14 kişi) *anneler*, %26'sının (9 kişi) *babalar*, %12'sinin (5 kişi) *anne ve baba birlikte*, %3'ünün (1 kişi) ise *anne veya babanın* katıldığını ifade ettikleri görülmekte olup %19'unun (6 kişi) cevap vermediği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına kim/kimlerin katıldığı sorusuna vermiş oldukları cevaplara yönelik örnekler şu şekildedir;

“Anne, baba, kardeş birlikte”. (K.19.).

“Çalışan ailede kim uygunsa o katılıyor”. (K.1.).

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına kimlerin katılması gerektiği sorusuna vermiş oldukları cevapları incelendiğinde %50’sinin (18 kişi) *anne ve babanın birlikte katılması* gerektiğini bunun gerekçesi olarak da %35’inin (13 kişi) *çocuğun kendini güvende hissetmesi* için, %10’unun (4 kişi) *aile ve çocuk arasındaki paylaşımın artması için*, %5’inin (1 kişi) *ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması gerektiğini* göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %15’inin (8 kişi) *çocukla ilgilenen 1. derece yakınının*, bunun gerekçesi olarak da %9’unun (5 kişi) *çocuğun kendini güvende hissetmesi için* ve %6’sının (3 kişi) de *yakın akrabasının birinci derece yakını olduğunu* gösterdikleri görülmektedir. %12’sinin (5 kişi) *ailenin bütün bireylerinin katılması gerektiğini* bunun gerekçesi olarak da ailenin bütün bireylerinin birbirini tanması gerektiğini, %9’unun (3 kişi) *anne, baba ve kardeşin birlikte katılması* gerektiğini, %3’ünün (1 kişi) ise *ailede kim uygun ise onun katılması gerektiğini* ifade ettikleri görülmektedir.

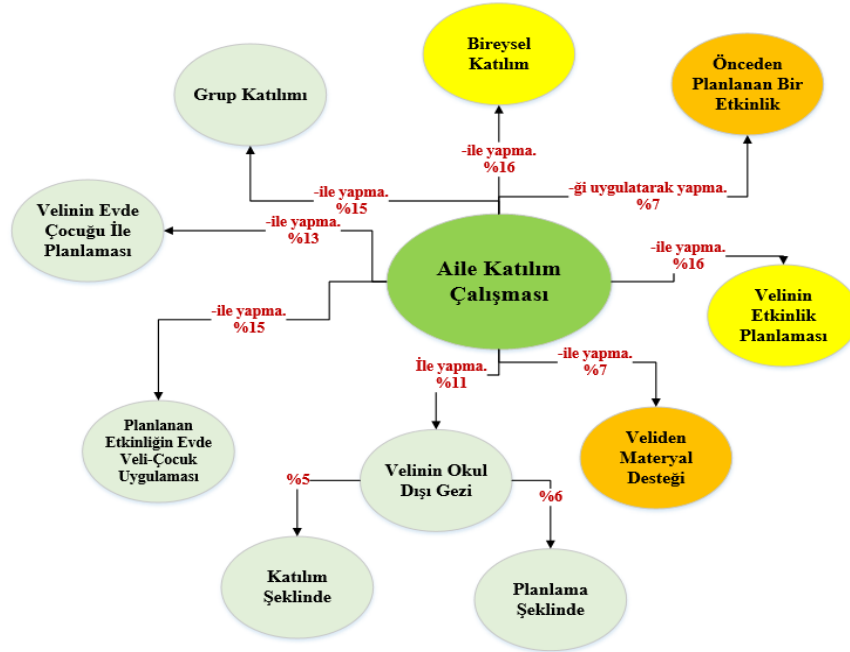
Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına kimlerin katılması gerektiği sorusuna vermiş oldukları cevaplarına yönelik örnekler şu şekildedir;

“Aile katılım çalışmalarına anne ya da baba katılmalıdır. Öğrencinin 1. Derece yakını olması öğrenciye daha çok güven verecektir...”. (K. 11).

Anne-baba-kardeş”. (K. 15).

Şekil 8.

Okul öncesi öğretmenlerinin “aile katılım çalışmalarınızda anne/babalara ne tür sorumluluklar veriyorsunuz? lütfen açıklayınız.” sorularına yönelik bilişsel haritası



Şekil 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarında anne/babalara vermiş oldukları sorumluluklar incelendiğinde 35 okul öncesi öğretmeninden toplamda 112 cevap gelmiş olup cevapların %16'sının (20 cevap) okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarında *anne/babalara (velilere) bireysel katılım* şeklinde ve yine %16'sının (20 cevap) *velilerin etkinlik planlamasını isteyerek gerçekleştirdikleri, %15'inin (18'er cevap) grup katılımı ve önceden planlanan bir etkinliğin evde veli ile çocuk işbirliği uygulaması* şeklinde, %13'ünün (17 cevap) *velinin evde çocuğu ile yapacağı etkinliği planlaması* şeklinde, %11'inin (13 cevap) *okul dışı bir gezi* şeklinde bunun da %5'inin (6 cevap) *katılım* şeklinde %6'sının (7 cevap) *planlama* şeklinde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin %7'sinin (9'ar cevap) *önceden hazırlanmış bir etkinliğin veliye uygulanması* şeklinde ve *velilerden materyal desteği isteyerek* aile katılım çalışmalarında anne/babalara sorumluluklar verdikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarında anne/babalara vermiş oldukları sorumluluklara vermiş oldukları cevaplara bir örnek şu şekildedir;

“Bireysel katılım, Öncesinde hazırlanmış bir etkinliği veliye uygulatarak, Okul dışı bir etkinliğe gezi, piknik vb.) katılmalarını sağlayarak”. (K.35).

Şekil 9.

Okul öncesi öğretmenlerinin “bugüne kadar gerçekleştirmiş olduğunuz bir aile katılım çalışmasını kısaca anlatır mısınız?” sorusuna yönelik bilişsel haritası



Şekil 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bugüne kadar gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmaları ile ilgili vermiş oldukları örneklerin %22’sinin (6 kişi) *meslek tanıtımı* şeklinde, %19’unun (5 kişi) *sanat etkinliği* şeklinde, %15’inin (4 kişi) *mutfakta yemek yapma* şeklinde, %11’inin (3 kişi) *önceden planlanan bir etkinlik uygulaması* şeklinde, %9’unun (3 kişi) *deney yapma ve anne-baba-çocuk şenliği* şeklinde, %6’sının (2’şer kişi) *taş boyama-köpük partisi, ebeveynden materyal desteği* şeklinde, %3’ünün (1’er kişi) *tiyatro, kitap okuma,*

ip atlama gibi geleneksel oyunlar oynama olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %23'ü (7 kişi) de bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bugüne kadar gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmaları ile ilgili vermiş oldukları örneklerle yönelik cevaplarına örnekler şu şekildedir;

“Bir velim ziraat mühendisiydi. Okula gelip bize yediğimiz şekerlerin aslında şeker pancarı adlı bitkiden elde edildiğini anlattı, görsellerle destekledi. Daha sonrasında yanında getirdiği şeker pancarı tohumunu inceleyip ekimini gerçekleştirdik. Şu anda hala büyütme aşamasındayız. Çocuklar merakla pancarın çıkmasını gözlemliyorlar”. (K.34.).

“Hemşire anne sınıfta mesleğini tanıttı”. (K.29.).

Şekil 10.

Okul öncesi öğretmenlerinin “bugüne kadar gerçekleştirmiş olduğunuz bir aile katılım çalışmalarından ne şekilde dönütler aldınız. Örnek verir misiniz?” Sorusuna yönelik bilişsel haritası



Şekil 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bugüne kadar gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarında ailelerden ne şekilde dönütler aldıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde %55'inin (18 kişi) *ailenin çocuğu ile birlikte sürece dahil olması sonucu mutlu olduklarını* ifade ettiklerini, %18'inin (6 kişi) *ailenin çocuğunu mutlu görmesi sonucu*

mutlu olduklarını ifade ettiklerini, %9'unun (3'er kişi) çalışan anne/babaların yoğun iş temposu nedeniyle katılmak istememelerine yönelik şikayetlerde bulduklarını ve okul öncesi öğretmenliğinin ne kadar zor bir meslek dalı olduğunu ifade ettiklerini, %3'ünün (1'er kişi) aile katılım çalışmalarını ile ebeveynlik stresinden kurtulduklarını, ailenin çocuğunun yeteneklerini keşfetmesine fırsat sağladığı için çok mutlu olduklarını ve daha fazla etkinlik yapmak istediklerini dile getirdikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %6'sı (2 kişi) bu soruya cevap vermemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bugüne kadar gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarında ailelerden ne şekilde dönütler aldıkları sorusuna verdikleri cevaplara örnekler şu şekildedir;

"Görevimizin çok zor olduğunu düşündükleri gibi olmadığını söylediler". (K.33).

"Mümkünse daha sık okula gelip böyle etkinlikler yapmak istediklerini söylediler". (K.34.).

Şekil 11.

Okul öncesi öğretmenlerinin "aile katılım çalışmalarınızda anne/babalar çocuklara nasıl yaklaşmaktadır? lütfen açıklayınız." sorusuna yönelik bilişsel haritası



Şekil 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarına anne/babaların aile katılım sürecinde %34'ünün (13 kişi) çocuk merkezli davrandıkları, %27'sinin (9 kişi) ebeveyn merkezli davrandıkları, %12'sinin (4 kişi) sevecen, sıcakkanlı ve sürece çok özen gösterdikleri, %9'unun (3 kişi) çocuklarla işbirliği içinde

olduklarını, %3'ünün (1'er kişi) aile katılım çalışmalarını sürecinde çocuklara gösterip yaptırma şeklinde, kendi çocuğuna uyarıcı nitelikte davranma ve sürecin nasıl gideceğinin anne/babanın kişilik yapısına göre değiştiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %9'unun (3 kişi) bu soruya cevap vermedikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarına anne/babaların aile katılım sürecinde nasıl davrandıkları sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplara örnekler şu şekildedir;

"Hazırlanan etkinlikler genellikle çocukların aktif katılacağı etkinlikler olduğu için velilerde çocukları katılmaları için fırsat veriyor". (K.34.).

"Etkinliği kendisi yapanlarda oluyor çocuğu yetersiz gördüğü için, çocukla beraber yapanlarda oluyor. Sürecin bir kısmına çocuğu dahil edenler de oluyor". (K. 32).

"Sanat etkinliği hazırladıkları zaman çok verimli geçmiyor çünkü veli ne yapacağını çok bilemiyor burada da devreye ben girdiğim için veli çok pasif kalıyor. Çocuklara yaklaşımları genelde kendi çocuklarını uyarıyorlar (güzel kes, güzel otur, şunu yapma gibi)". (K. 30).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının ve gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının özelliklerinin (içerik ve yer verme sıklığı) belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada aile katılım çalışmalarına yönelik derinlemesine bilgi edinilebilmesi açısından nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek yılı ve aile katılım çalışmalarına yönelik herhangi bir eğitim alıp almama değişkenlerine göre tutumları arasında fark olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının özelliklerine (içerik ve yer verme sıklığı) yönelik bilişsel haritaları incelendiğinde aile katılım çalışmalarına yönelik bilgilerinin olduğu, aile katılım çalışmalarının önemini farkında oldukları ancak uygulamalarında yeterli düzeyde yer vermedikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mezun olunan okul türü, meslek yılı değişkenlerine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının benzer olduğunu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve aile katılım çalışmalarına yönelik önceden bir eğitim alıp almama değişkenlerine göre erkek öğretmen sayısı ve önceden eğitim alanların sayısı çok az olduğundan bu noktada bir yorum yapmanın uygun olmayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın katılımcılarının kadın öğretmen çoğunluklu olması (30 kadın, 5 erkek) araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Bayraktar vd., (2015) ve Gömleksizoğlu ve Serhatoğlu, (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise kadın ve erkek öğretmen tutumlarının benzer olduğu görülmektedir. Bir diğer sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türleri aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilememiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini yerine getirmeden önce almış oldukları eğitimin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığını göstermektedir. Yani öğretmenlerin mesleğini yerine getirmeden önce almış olduğu eğitim seviyesi yükseldikçe beklenenin aksine aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları değişmemiştir. Bu sonuç Bayraktar vd., (2015) ve Şivkin, (2005) tarafından yapılan çalışmaları da desteklemektedir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen nicel sonuçlar nitel sonuçlarla karşılaştırıldığında büyük çoğunluğunun lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel haritalarından elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarının özelliklerine yönelik (içerik ve sıklık) bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuş ancak uygulama içeriğinde yeterince yer vermedikleri görülmüştür. Yani okul öncesi öğretmenleri aslında aile katılım çalışmalarını teorik olarak bilip ve öneminin de farkında olmasına rağmen uygulamadan kaçınmaktadır. Öğretmenlerin uygulama yapmaya engel olan sebeplerin araştırılması, aile katılım çalışmalarının etkinliğini artıracak ipuçları sağlayacaktır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Bayraktar vd. (2015) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin özellikle (26-30) yaş aralığında bulunan öğretmenlerin tutumları

arasında anlamlı fark bulunmuş, ancak bu araştırma ile bu sonuç desteklenememektedir. Yapılan bu araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yıllarının da aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığı görülmektedir. Yani okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yılları aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilememektedir. Bu sonuçlar Bayraktar vd., (2015) ve Şıvkın, (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında mesleki yılının etkili olmaması sonucu okul öncesi öğretmenlerinin yeni mezun da olsa emekli olmak üzere de olsa aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığını göstermekte olup okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilemediği, öğretmenlerin genel olarak bir tutuma ve bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik önceden herhangi bir eğitim alıp almama durumu değişkenine göre de aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu görülmektedir. Aile katılım çalışmalarına yönelik eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının daha yüksek olması beklenirken aile katılım çalışmalarına yönelik eğitim alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında fark olmaması eğitim alan öğretmenlerin almış oldukları eğitimin kalitesine, aile katılım çalışmalarına yönelik ön yargıların kırılmamasına bağlanabilir. Ayrıca bilişsel haritalarından elde edilen bulgularda eğitim alsın ya da almasın okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik genel olarak olumlu bir tutum içerisinde ve doğru şekilde teorik bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının özelliklerine (içerik ve sıklığı) yönelik bilişsel haritaları incelenecek olursa genel olarak okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışması olarak ebeveynlerin meslek tanıtımı yapmalarını istedikleri veya sanat etkinliği, mutfak etkinliği, takı yapımı gibi çocuğu meraklandıran etkinlikler yaptıkları, ayda 1 defa aile katılım çalışması gerçekleştirdikleri, aile katılım çalışmasını ailenin eğitim sürecine katılması olarak gördükleri, aile katılım çalışmalarını hemen

hemen hepsinin önemli gördüğü ve önemli görme sebebi olarak da büyük çoğunluğunun aile katılım çalışmalarının aile ile okul arasında işbirliğini sağladığını ifade ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu aile katılım çalışmalarını sınıf ortamında yaptıkları ve idealde de sınıf ortamında yapılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin doğada, çevrede eğitimin çocuğun eğitimindeki önemine yönelik bilgilerindeki eksikliğe ya da sınıf dışı bir etkinlik planlamanın kendilerine zor ya da külfet gelmesine işaret edebilir. Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarına genel olarak annelerin katıldığını (Arabacı, 2011; Arnold, Zeliyo & Doctoroff, 2008; Çabuk & Şahin, 2017; Nurkan, 2012; Waanders & Downer, 2005) ifade ettikleri ancak idealde hem annenin hem de babanın katılmasının doğru olacağını (Gürşimşek, Kefi & Girgin, 2007; Şahin, Çoşkun & Kılınc, 2017; Uludağı, 2017), bunun nedeni olarak da çocuğun kendini güvende hissetmesinin önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarında genel olarak ailelere bireysel katılım (Tümkiye, 2017) şeklinde sorumluluk verdikleri, bugüne kadar yapmış oldukları aile katılım çalışmasına örnek olarak da büyük çoğunluğunun yine meslek tanıtımı ve sanat etkinlik örnekleri verdikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmaları ile ailelerden çocuğunun eğitim sürecine dahil olduklarından dolayı mutlu olduklarını ifade ettiklerini (Çabuk ve Şahin, 2017; Tümkiye, 2017) küçük bir kısım velinin ise yoğun iş temposundan dolayı bu sürece olumsuz yaklaştığını ifade ettikleri görülmektedir. Aile katılım çalışmalarında ailelerin genel olarak çocuk merkezli davrandıkları bilişsel haritalardan elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu sonuç ailelerin aile katılım çalışmalarına katılmadan önce kendilerine öğretmenler tarafından yapılan bilgilendirmelere bağlı olabilir. Yeterli oranda bilgilendirilen ebeveynin aile katılım çalışmasına yönelik hem tutumu olumlu olacak hem de süreçten kendisinin ve çocukların zevk alması sağlanacaktır. Bu nedenle aile katılım çalışmalarının önemli bir boyutunu da öğretmenler tarafından ailelere yapılan bilgilendirmenin kalitesi oluşturmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenecek olursa okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, meslek yılı, mezun olunan okul türü ve daha önceden aile katılım çalışmasına yönelik herhangi bir eğitim alıp almaması durumunun aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilemediği, okul öncesi öğretmenlerinin genç/yaşlı, yeni mezun/kıdemli, lisans ya da meslek lisesi mezunu olup olmaması ya da aile katılım çalışmasına yönelik herhangi bir eğitim alıp almaması aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilememiş ve genel olarak da okul öncesi öğretmenlerinin hemen hemen hepsinin olumlu tutum içerisinde oldukları bununla birlikte aile katılım çalışmalarının ne olduğunu, nasıl yapılması gerektiğini ve önemini bildikleri ve gerekçeleriyle ifade ettikleri görülmekte ancak bu durum gerçek uygulamalarına yeterli düzeyde yansımamaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde ailelerin aile katılım çalışmalarına katılım konusunda genel olarak istekli oldukları (Albritton, 2003; Arabacı, 2011; Arnold vd., 2008; Çabuk & Şahin, 2017; Gbadamosi & Lin, 2003; Nurkan, 2012; Sabancı, 2009; Tümkaya, 2017; Waanders & Downer, 2005) ve okul öncesi öğretmenlerinin ailenin de eğitim sürecine katılımına olumlu baktığını ve desteklediğini (Atakan, 2010; Çelenk, 2001) ancak öğretmenlerin bu konuda ne kadar istekli olsalar da genel olarak öğretmenlerin ve ailelerin özellikle aile katılım çalışmalarının tam olarak ne olduğunu bilmedikleri, sorumlukların kendi üzerlerine kalacak korkusu yaşadıkları görülmüş olup, ailenin eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi duygusal ve toplumsal sebeplerle gerçek uygulamalarda aile katılım çalışmaları genel olarak başarıya ulaşmamaktadır (Gürşimşek, 2003; Hawes & Plourde, 2005; Moore & Lasky, 2001; Oktay, Gürkan, Zembat & Unutkan, 2006; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Smith, 2008; Zembat & Haktanır, 2006). Oysa ki teknolojinin ve iletişimin bu denli geliştiği, bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı bu dönemde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarının ne olduğunu bildiği ve öneminin de farkında olmasına rağmen uygulamalarında yeterli düzeyde yer vermemeleri sonucu düşündürücüdür. Bu durumun derinlemesine araştırılması aile katılım çalışmalarını etkinleştirecektir.

İlgili literatür incelendiğinde aile katılım çalışmalarına yönelik araştırmaların aile katılımının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri üzerine (Connelly, 2007; Çabuk & Şahin, 2017; Gürşimşek, Girgen, Harmanlı & Ekinci, 2002; Işık, 2007; Kızıldaş, 2009; Sohn, 2007; Turner, Richards & Sanders, 2007), aile katılım çalışmalarını etkileyen etmenlere (Özışıklı, 2008; Yang, 2005), aile katılım çalışmalarına yönelik öğretmen ve aile görüşlerinin alındığı araştırmalara (Akkaya, 2007; Aydın, 2010; Işık, 2007; Köksal & Eğilmez, 2008; Nurkan, 2012; Özgan & Sabancı, 2009; Tümkiye, 2017) ve ailelerin eğitimine (okuma yazma öğrenimi gibi) (Connelly, 2007; Nurkan, 2012) yönelik olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının ne olduğunun araştırıldığı ve okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını ölçmek amacıyla ölçek geliştirildiği bir araştırma Bayraktar vd., (2015) tarafından yapılmıştır. Görüldüğü gibi yapılan araştırmaların çoğunlukla ya nicel yöntemle ya da nitel yöntemle yapıldığı, her iki yöntemde birlikte kullanıldığı karma yaklaşıma dayalı olarak aile katılım çalışmalarının derinlemesine araştırıldığı çalışmaların alan yazında yeterli oranda yer almadığı görülmektedir. Bu araştırmayı yapılmış olan diğer araştırmalardan ayıran bir diğer özellik ise okul öncesi öğretmenlerinin nicel olarak çeşitli değişkenlere göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının ölçülmesinin yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının özelliklerinin (içerik ve yer verme sıklığı) içerik analizi ile derinlemesine incelenerek görsel bir bütün oluşturması açısından bilişsel haritalar aracılığıyla sunulup tartışılmasıdır. Kwank ve Kim'e (1999) göre, bilişsel haritalar gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin yapılandırılması, analizi ve anlaşılması için bir yöntemdir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarının özelliklerine yönelik düşüncelerinin bilişsel haritalar aracılığıyla yapılandırılması, analizi ve anlaşılması problemi bir bütün olarak ele almayı ve ayrıntıları görebilmeyi sağlamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik genel bir bilgiye sahip oldukları halde uygulamadan kaçınmalarının nedenlerinin araştırılması önemlidir. Katılım engellerinin saptandığı ve çözüm sunulan

araştırma sonuçları, öğretmenlerin etkili uygulamalar yapabilmesini sağlayan programların geliştirilmesine destek sunacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Kaynakça/References

- Abbak, B.S. (2008). Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi. (Tez No. 228940) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- AÇEV (2016). Okul öncesi aile katılımı. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi>, (Erişim Tarihi: 15.06.2017).
- Akkaya, M. (2007). Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri. (Tez No. 211682) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arabacı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Hedef Yayıncılık.
- Arabacı, N., & Aksoy, A.B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,18-26.
- Arabacı, N. (2011). Anne-baba çocuk iletişiminde değerlendirme aracı'nın (abçıda) geliştirilmesi ve anne-baba çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Tez No. 298409) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Y.M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. (2. Baskı). YA-PA Yayınları.
- Aral, N., & Yurteri, A. (2012). Çocuğun gelişimini engelleyen aile ile ilgili etmenler. "Aile ve Çocuk" Mine Mangır'ın Anısına. Neriman Aral (Ed.), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Yayın No:1, Ankara, 187-199.
- Aksoy, A.B. (2002). Anne-çocuk eğitim programına katılan annelerin program hakkında görüşleri. Qafqaz Üniversitesi Dergisi, 9,133-142.
- Albritton, T.S. (2003). "Parents as Teachers: Advancing Parent Involvement in a Child's Educati-on" Mississippi: The University Of Souther Mississippi.
- Arnold, D, H., Zeljo, A., & Doctoroff, G. L (2008) Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. Scholl Psychology Review. 37(1).
- Atakan, H. (2010). Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Tez No. 308976) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bayır, E., Çakıcı, Y., & Atalay, Ö. E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri: bilişsel harita örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(3), 1419-1436.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), Six theories of child development: Revised formulations and current issues (pp. 187-249). Philadelphia: Kingsley.

- Connelly, S. (2007). Role Perceptions and Communication in Partnerships Between Preschool Teachers and Families. A. Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment of the Pequirements fort he Degree Doctor of Philosophy.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları. (Çeviri Litap). Anı Yayıncılık, 2. Baskı.
- Çabuk, F. U., & Şahin, F. T. (2017). Anne eğitim programı'nın anne çocuk iletişimine etkisinin incelenmesi. Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi, 9(35), 270.
- Çanakçioğlu, N. G. (2011). İstanbul'da farklı sosyal grupların yerleştiği çevrelerde yaşayan çocukların algısal süreçlerinin bilişsel haritalar yöntemiyle irdelenmesi. (Tez No. 327323) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çelenk, S. (2001). Okul dışı etkilerin ilkokuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama başarısına katkısı, A. İ. B. Ü. Yayınlanmamış (Yayın Kurulu Kararı Alınmış) Araştırma.
- Da-Silva, C., Mellado, V., & Porlan, R. (2006). Evolution of the conceptions of a secondary education biology teacher: longitudinal analysis using cognitive maps. *Science Teacher Education*, 91(3), 461-491.
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Eccles, J. S., ve Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. pp. 3-34, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc
- Ekinci-Vural, D. (2006) Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. (Tez No. 189793) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Epstein L. (2002). *School, family and community partnership: caring for the children we sha-re*. California: Corwin Pres.
- Gbadamosi, T., & Lin, H. L. (2003) "Parent's interests, current involvement and level of parental involvement in school activities", Alabama State University.
- Gömlüksizoğlu, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*. 8(7), 201-221.
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Gürşimşek, I., Girgen, G., Harmanlı, Z., & Ekinci, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (bir pilot çalışma). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Kök Yayıncılık, 262-274.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1),125-144.
- Hawes, C. A., & Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42(1), 47-57.
- Herrold K., & O'Donnell K. (2008). Parent and family involvement in education, 2006-07 school year, from the National Household Education Surveys Program of 2007 (NCES 2008-050). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Irez, S., (2006). Are we prepared? An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Education*, 90(6), 1113-1143.

- Ireland, K. (2014). The definition of parent involvement. Erişim <http://www.livestrong.com/article/75306-definition-parent-involvement/> (Erişim Tarihi: 15.06.2017).
- Işık H. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. (Tez No. 211683) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Method Research*, 1(2),112-133.
- Kızıldaş, E. (2009). Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi. (Tez No. 235769) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Köksal Eğmez, F. C. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (kocaeli'nde beş anaokulunda yapılan araştırma. (Tez No 250912.) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Krizman, C. (2013). The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental involvement practices: A multi-method study (Ph.D Thesis). Texas Tech University Educational Psychology, Texas.
- Kwahk, K. Y., & Kim, Y. G. (1999). Supporting business process redesign using cognitive maps. *Decision Support Systems*. 25(2), 155-178.
- McDonald Culp, A., Hubbs-Tait, L, Culp, R.E., & Starost, H. J, (2000) Maternal parenting characteristics and school involvement: predictors of kindergarten cognitive competence among head start children. *Journal of Research in Childhood Education*. 15(1).
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programı dökümanı. Millî Eğitim Bakanlığı Ankara.
- Mellado, V. (1997). Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of teaching and learning science. *Science & Education*, 82,197-214.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, S., & Lasky, S. (2001). Parental involvement in education: models, strategies and contexts. Education Quality and Accountability Office, Toronto, www.eqao.com.
- Novak, J.D. ve Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Nurkan, A. (2012). Involvement of illiterate mothers in their children's education. [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R., & Unutkan, Ö.P. (2006) *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım? Ya-Pa Yayınları*.
- Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). Okul-aile iş birliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 20-22 Mayıs, Elâzığ, 802-8111.
- Özışıklı, I.S. (2008). A study of parent involvement in the bogaziçi university preschool center. (Tez No. 231913) [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sabancı, (2009). Views of primary school administrators, teachers and parents on parent involvement in Turkey *Eurasian Journal of Educational Research*, 36,245-262.
- Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi. (Tez No. 205774) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi.

- Sohn, S. (2007). Asian parent involvement in the home, school, and community and children's achievement in the early grades (Ph.D. Thesis). State University of New York at Buffalo: NY.
- Smith, T.C. (2008). An Examination of the Parental Involvement Factor On Reading Achivement Scores In An Inner City School. (Ph.D. Thesis) Capella University.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2016). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma metotları (4. Baskı). Anı yayıncılık.
- Şahin, F. T., Coşgun, A. A., & Kılıç, Z. N. A. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(1).
- Şıvgın, N. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğ-retmen görüşleri. (Tez No. 210915) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Temel, Z. F. (2008). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi Kitapçığı. Trabzon.
- Tezel Şahin F., & Özyürek A. (2010). Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılım. Morpa Kültür Yayınları.
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26(2), 83-98.
- The National Parent Teacher Association (PTA) (2015). PTA &Parent Involvement-Background Information Definition of Parent Involvement. <http://www.papta.org/domain/73> (Erişim Tarihi: 15.06.2017).
- Tolman, E.C. (1948). Cognitive maps in rats and men. Psychological Review, 55,189-208.
- Turner, K., Richards, M., & Sanders, R. (2007). Randomised clinical trial of a group parent education programme for australian indigenous. Journal of Paediatrics and Child Health 43,429-437.
- Uludağlı, N. P. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba katılımının baba, anne ve çocuk açısından yararları. Türk Psikoloji Yazıları, 20(39), 70-88.
- Ulutaş, B. (2010). Kimya eğitimi öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki zihinsel modelleri ve bilişsel haritaları. (Tez No. 278360) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Waanders, C., Julia, L. M., & Jason, T. D. (2005). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool childerens Education, Journal of School Psychology, 45(6), 619-636.
- Wright, J. A. (2002); Parents' Perspective of a Home Visiting Parent Education Program in partial filltillment of the requirements fort he degree of Master of Arts in Family and Consumer Science Thesis submitted to the Graduate College of Marshall University.
- Yang, S.L. (2005). Parents And Teachers Perceptions Of Roles, Effectiveness, And Barners Of Parent Involvement In Early Childhood Education In Taiper of taiwan (Ph. D Thesis), Faculty Of the School Of Education Spalding University.
- Zembat, R., & Haktanır, G. (2006). Okul öncesi eğitim programında ebeveynlerin eğitime katıl-maları. Okul öncesi eğitimde denetim rehber kitabı. Ya-Pa Yayınları.

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Ozana URAL
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
oural@marmara.edu.tr

Dr. Gülşah GÜNŞEN
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
gulsahacar@trakya.edu.tr

The Relationship Between Academic Leadership and Organizational Commitment in Higher Education Institutions

Nuri BALOĞLU, Kırşehir Ahi Evran University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-2116>

Hamza ÖZ, Kırşehir Ahi Evran University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5214-428X>

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between academic leadership perceived by academic staff working in higher education institutions and organizational commitment levels. The study was carried out with the relational screening model. The research universe is composed of 892 academic staff working in a state university in Central Anatolia. The study sample consists of 252 lecturers determined using the cluster sampling method. The data were collected with the help of "Academic Leadership Scale" developed by Karsantik and "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer and Allen to evaluate the organizational commitment of employees. In the study, the academic leadership and organizational commitment levels perceived by the faculty members working in different units of the relevant higher education institution were determined according to the variables of the unit, academic title, gender, age and professional seniority and the relations between the variables were tried to be revealed. Among the results of the study, it is seen that academic leadership perception does not differ according to the variables of unit, academic title, gender and seniority, but according to the age variable. It is observed that the organizational commitment levels of the academic staff do not differ according to the variables of unit and gender, the emotional and normative commitment levels do not differ according to the age variable, the levels of attendance commitment differ, the levels of emotional commitment do not differ according to the seniority variable, the levels of attendance and normative commitment differ, and differ according to the academic title variable. It was concluded that academic leadership perception affects organizational commitment level and organizational commitment level affects academic leadership perception.

Keywords: Higher education, leadership, academic leadership, organizational commitment



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 410-445
DOI:
10.17679/inuefd.818390

Article type:
Research article

Received : 30.10.2020
Accepted : 17.02.2021

Suggested Citation

Baloğlu, N. & Öz, H. (2021). The relationship between academic leadership and organizational commitment in higher education institutions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 410-445. DOI: 10.17679/inuefd.818390
This study is the developed version of the paper presented at the International 100th Year Symposium held at Samsun Ondokuz Mayıs University between 26-28 October 2019

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Leadership is a subject of management science and a concept related to business life, as well as a phenomenon that is evaluated and defined in terms of psychology, sociology, politics, military field, philosophy and history. Leadership, According to (Şişman, 2012); power to influence for a purpose, According to Eren (1996); unity of purpose and the totality of knowledge and skills to bring people together around this purpose, According to Paksoy (2002); defined as influencing, guiding and being effective. In addition, leadership; According to Çelik (2007); directing the audience to a certain target through force and influence, According to Başaran (1991), it is defined as removing the obstacles, enabling them to reveal their latent powers, and guiding their development in the activities carried out for the specified purpose Leadership in the words of Bennis (2016); your beauties are hard to define, but we immediately recognize it to see.

Higher education institutions are institutions that create a culture in their surroundings and bring vision to the region where they are located. The formation of this culture and the revealing of a vision will only be ensured by the managers with high academic leadership skills. Academic leadership; generally forming vision, generating ideas, team work, having it done and team building etc. It is defined as a type of leadership that includes roles. In addition, professional development, higher education management, education and training, science and research, and student counseling are among the fundamentals of academic leadership (Harman, 2002). Karsantik (2019) handled and analyzed academic leadership in three dimensions. Professional development dimension; it focuses more on the development of the institution of the academic person, both individually and in the institution. Higher education culture dimension; It focuses on creating a learning culture in the institution where the academic leader is. Higher education management sub-dimension is the dimension where technical skills come to the fore and is the status leader.

Organizational commitment is the strength that the employee feels towards the organization they are in. The commitment of the employee to the organization can be defined as determining the vision of the organization he is in, uploading a mission to him, requesting to remain in the organization, fulfilling the purpose of the organization and the loyalty it creates against the organization (Nartgün & Menep, 2010). In other words, organizational commitment; It can be expressed as the degree of identification and integration that the individual feels against a certain organization (Sağlam Arı, 2003). According to Gündoğan (2009), organizational commitment is defined as the combination of one's desire to stay in the organization as a member of the organization, the desire to spend more effort for the organization, and the belief in the organization's goals and values. According to another, organizational commitment is the force that leads the individual to act towards achieving his goal (Meyer & Herscovitch, 2001). Allen and Meyer (1990) discuss and evaluate the concept of organizational commitment in the sub-dimensions of emotional commitment, normative commitment and attendance commitment.

Purpose

The purpose of this study is to determine the relationship between academic leadership perception and organizational commitment levels of academic staff working in higher education institutions. To achieve this goal, answers to the following questions were sought.

Teaching staff working in Higher Education Institutions;

1. What is the level of academic leadership with organizational commitment?
2. Academic leadership and organizational commitment levels,
 - a) The unit they serve,
 - b) Academic title,
 - c) Gender,
 - d) Age

e) Does it differ according to professional seniority variables?

3. What is the level of relationship between academic leadership and organizational commitment?

Method

This research was prepared according to the relational screening model, which is one of the quantitative research methods, and the participants of the research consist of 892 academic staff working in a public university in Central Anatolia. The research sample consists of 252 instructors determined using the cluster sampling method. The clusters formed within the scope of the research consist of the faculty, the Vocational School and the faculty members working in the university where the research is conducted. Opinions of the faculty members who work in the departments of each faculty and college and voluntarily participated in the study were consulted.

Data; The “Academic Leadership Scale” developed by Karsantik (2019) to determine the academic leadership perception of faculty members and the “Three Dimensional Organizational Commitment Scale” developed by Meyer and Allen (1991) to determine the organizational commitment levels of the instructors. For the purpose of the research, the level of relationship between academic leadership perception and organizational commitment of academic staff working in higher education institutions; The unit, title, gender, age and professional seniority of the faculty members were compared according to variables and this comparison was also used in nonparametric tests. Academic leadership and organizational commitment levels of academic staff working in the relevant higher education institutions included in the research were determined in terms of arithmetic mean and standard deviation in the analysis of the data in the research. The averages were determined for the unit, academic title, gender, age and professional seniority variables of the participants, and the differences between the averages were realized through binary and multiple comparisons. In non-parametric tests, Mann Whitney U test was used for binary groups and Kuruskal Vallis H

test was preferred for multiple groups. Correlational relationship between academic leadership and organizational commitment in the research was determined by Pearson Product Moment Correlation Analysis. In statistical analysis used in the study, it was accepted as .05 for the significance level test and .01 for Pearson Product Moments Correlation Coefficient.

Findings

Regarding the academic leadership perceptions and organizational commitment of the participants; professional development, higher education culture and higher education management at the "often" level; In addition, the levels of emotional commitment, normative commitment and continuance commitment are at the "indecisive" level.

It was found that the academic leadership perception and organizational commitment levels did not differ according to the unit variable of the participants, academic leadership perception did not differ from the academic title variable, but the levels of organizational commitment differ. As a result of the analysis, it was seen that the academicians with the title of associate professor had the lowest level of commitment compared to other titles.

It was found that the academic leadership perception and organizational commitment levels of the participants did not differ according to the gender variable. According to the age variable; It was found that the academic leadership perception differed, the lowest level of academic leadership perception was observed in the 20-30 age group, and the academic leadership perception increased as the age got older. There is a significant difference in the level of continuity commitment at the level of organizational commitment. It was found that the academic leadership perception of the participants did not differ according to their professional seniority, but at the level of normative commitment.

An analysis was made on the relationship between academic leadership perceived by academic staff working in higher education institutions and organizational commitment levels. While conducting this analysis, the relationships between the total scores obtained from the

academic leadership and organizational commitment scales were analyzed by calculating the Pearson Product Moments Correlation technique. Accordingly, there is a strong positive relationship level among themselves in sub-dimensions of professional development, higher education culture and higher education administration. When the relationships between organizational commitment scores are examined; emotional commitment, normative commitment and continuance commitment sub-dimensions have a strong positive correlation level among themselves.

When the relationships between academic leadership and organizational commitment are examined, it is understood that they generally have a low-level positive relationship between professional development, higher education culture, higher education management and emotional commitment, normative commitment and attendance commitment.

Discussion & Conclusion

The main way an organization maintains its effectiveness and effectiveness depends on its good management. This depends on the leaders' directing and influencing their audience (Başaran, 2004). The fact that the perceptions of the academic leadership of the participants, which constitute the sample of our research, are "frequently" shows that the academic staff working in higher education institutions have a high level of academic leadership perception. Academic leadership According to Ramsden (1998a), academics are handled in four sub-dimensions: leadership, academic studies and academic management. Academic leadership in this research; professional development, higher education culture and higher education management sub-dimensions. When studies on academic leadership are examined, it is seen that they are in the field of higher education management as well as academic studies (Karsantik, 2019). It is also a part of higher education management that academic leaders direct and influence their colleagues (Leitwood & Jantzi, 2000). Academic leadership responsibilities (Bolman & Gallos, 2011), such as ensuring the needs and professional development of faculty members, show that it supports and maintains organizational

commitment. The fact that the perception of academic leadership in the findings of the study is “often” shows that the academic leadership level perceived by the academic staff supports organizational commitment.

According to Ölçüm Çetin (2004), the fact that a person has an organizational commitment means that the person stays in the organization because he wants it. The best form of employee loyalty to the organization depends on establishing an emotional bond with the organization he works for. The fact that the organizational commitment levels of the participants in our study appeared as “I am indecisive” shows that they have moderate organizational commitment. Because individuals want emotional commitment; they feel loyal to the organization because they need attendance commitment and feel an obligation in normative commitment (Allen & Mayer, 1990). The high correlation of organizational commitment in the research supports this view. This level of relationship was determined at the level of emotional commitment (, 848), normative commitment (, 885) and attendance commitment (, 870). As a result of this statistics, it shows that the faculty members working in higher education institutions have a high level of commitment to their institutions.

This research shows that faculty's perceptions of academic leadership and organizational commitment are related to each other. This is the organizational commitment of academic leadership perception; Organizational commitment is also among the results of the research, which has an effect on the formation of academic leadership perception.

In this study, organizational commitment and academic leadership are considered as dependent variables and examined according to gender, seniority, title, age and place of duty independent variables. It has been determined that the level of organizational commitment and academic leadership perception do not differ according to the units they serve. This result; It shows that the academic leadership perception and organizational commitment level of the faculty member working in the faculty and the faculty member working in the college have not changed.

It is seen that the perception of academic leadership does not differ according to the academic title, and the level of organizational commitment is high at the level of those who work in the title of associate professor. It was observed that academic leadership perception and organizational commitment levels did not differ according to gender variable. Considering the age variable, the academic leadership perception of academic staff in the 61-70 age group is higher than the participants in the other age group, then the academic leadership of the participants in the 20-30 age group is at the lowest level in they have been observed to have a perception. As a result of this analysis, it shows us that the academic leadership perception increases as the age gets older. It is seen that emotional and normative commitment levels do not differ by age variable, but the level of attendance is different. It was determined that the attendance commitment of the participants between the ages of 20-30 was lower than that of the other age group.

Academic leadership perception does not differ according to the professional seniority variable, but differs in normative and attendance commitment, which are the sub-dimensions of organizational commitment. The normative commitment and attendance level of the participants, who have professional seniority between 11-15 years, is higher than the participants in the other professional seniority range. According to the results of the study, it shows that there is a relationship between organizational commitment and academic leadership sub-dimensions of professional development, higher education culture and higher education management, on the other hand, there is a relationship between academic leadership perception and emotional commitment, normative commitment and attendance commitment. It is thought that a high perception of academic leadership will also be effective in increasing organizational commitment and will increase the job satisfaction of the employees and reduce the behaviors such as absenteeism and passing to work.

Among the findings of the study, it is seen that academic leadership perception is important. In this context, exhibitions, symposiums, congresses, etc to be held directly or

indirectly in higher education institutions, It is recommended to give importance to activities that increase the perception of academic leadership with activities. In addition, it is suggested to investigate the relationship between academic leadership perception and organizational commitment levels in a mixed model according to the perceptions of administrative staff.

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Nuri BALOĞLU, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-2116>

Hamza ÖZ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5214-428X>

Öz

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının algıladıkları akademik liderlik ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini Orta Anadolu'daki bir devlet Üniversitesinde görev yapmakta olan toplam 892 akademik personel oluşturmaktadır. Çalışma örnekleme küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 252 öğretim elemanından oluşmaktadır. Veriler Karsantık tarafından geliştirilen "Akademik Liderlik Ölçeği" ile Meyer ve Allen tarafından geliştirilen çalışanların örgütsel bağlılığını değerlendirmeye yönelik "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" yardımı ile toplanmıştır. Araştırmada ilgili yükseköğretim kurumuna ait farklı birimlerde görev yapan öğretim elemanlarının algıladıkları akademik liderlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri katılımcıların görev yaptıkları birim, akademik unvan, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre belirlenmiş ve değişkenler arası ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında akademik liderlik algısının birim, akademik unvan, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı, yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin birim ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı, yaş değişkenine göre duygusal ve normatif bağlılık düzeylerinin farklılaşmadığı, devam bağlılık düzeylerinin farklılaştığı, kıdem değişkenine göre duygusal bağlılık düzeylerinin farklılaşmadığı, devam ve normatif bağlılık düzeylerinin farklılaştığı, akademik unvan değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Akademik liderlik algısının örgütsel bağlılık düzeyini, örgütsel bağlılık düzeyinin de akademik liderlik algısını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Liderlik, Akademik Liderlik, Örgütsel Bağlılık

Önerilen Atıf

Baloğlu, N. & Öz, H. (2021). Yükseköğretim kurumlarında akademik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 410-445. DOI: 10.17679/inuefd.818390
Bu çalışma 26-28 Ekim 2019 tarihleri arasında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde gerçekleştirilen Uluslararası 100. Yıl Sempozyumunda sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 410-445
DOI:
10.17679/inuefd.818390

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi:
30.10.2020
Kabul Tarihi: 17.02.2021

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Lider ve liderlik kavramları günümüze kadar birçok alanda olduğu gibi yönetim biliminin en fazla tartışılan, üzerinde hemen herkesin az çok bir fikrinin olduğu konuların başında yer almaktadır. Bu kavramla ilgili literatür incelendiğinde çok sayıda lider ve liderlik tanımlaması ile karşılaşırız. Liderlik çalışmaları hemen her bilim dalının ilgi alanına giren bir konu olmuş ve ilgilenilen konu ön planda tutularak birçok tanım yapılmıştır. Liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar aynı zaman da psikoloji, sosyoloji, politika, askeri alan, felsefi ve tarihi açılarından ele alınıp değerlendirilen ve tanımı yapılan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Şişman'a (2012) göre; bir amaç doğrultusunda çalışanları etkileme gücü, Eren'e (1996) göre; amaç birliği ve bu amaç etrafında insanları bir araya getirebilme bilgi ve yeteneklerinin toplamı, Paksoy'a (2002) göre; etkileme, rehberlik etme ve etkililik kavramları çerçevesinde tanımlanmıştır. Ayrıca liderlik; Çelik'e (2007) göre; güç ve etkileme yoluyla izleyenleri belli bir hedefe yönlendirmek, Başaran'a (1991) göre de izleyenlerin belirlenen amaca yönelik olarak yapılan faaliyetlerde önlerindeki engelleri kaldırmak, gizil güçlerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımak, onların gelişimine rehberlik etmek şeklinde tanımlanmaktadır.

Liderlik literatürde, bir süreç olarak ele alınmış ve yönetim alanında çalışma yapan kişiler tarafından bir amaç etrafında insanların çabalarını etkileme ve yönlendirme süreci olarak tanımlanmıştır. Bu etkileme ve yönlendirme süreci; bireysel isteklerini ve kabiliyetlerini, bulunduğu meşru statüsünü, karizmasını, otoritesini veya güç ilişkilerini kullanma yoluyla gerçekleşmektedir. Bennis'in (2016) ifadesiyle liderlik; güzellik gibidir, tanımlanması güçtür ama gördüğümüzde onu hemen tanırız. Literatürde liderlikle ilgili yapılan tanımların hemen hepsinin ortak yönleri ele alındığı zaman insanları etkileme yeteneği şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Yukarıda verilen liderlik tanımlarının amaç, lider, izleyenler ve sergileneceği ortam gibi ortak yanlarının olduğu görülmektedir.

Akademik Liderlik

Yükseköğretim kurumları, hem yüksek düzeyde eğitim faaliyetleri yapan ve hem de aynı zamanda birer araştırma merkezleri durumundaki özerk kurumlardır. Bu kurumların yöneticileri, başlangıçta birer statü lideri konumunda göreve gelirler. Yani meşru yetkilerini kullanan üst yönetici durumundadırlar. Sosyal yetki, içinde bulunduğu grup ve dış paydaşlarıyla olan ilişkilerinden doğar, teknik yetki ise, yöneticinin, iş yapabilme ve yaptırabilme becerisinden oluşur (Korkut, 1979). Akademik liderlerin bulunduğu kurumun fiziksel yapısıyla ilgili değil, o yapı içerisindeki insanlar, gruplar ve kaynakların bir amaç etrafında bir araya getirilmesi ve etkili bir biçimde yönetilmesiyle ilgili sorumlulukları bulunmaktadır. Bir akademik lider, sosyal ve teknik becerilerle donanımlı, insan ilişkilerinde yeterli, kurumun kültürel gelişimini sürdürmesine katkı sağlayan ve sembolik öğeleri kullanarak insanları etkileyebilen liderdir (Şişman, 1999). Yani bir akademik lider, yükseköğretim kurumlarında görev yaparken bir takım yasal güçlere sahip olur. Sahip oldukları bu yasal gücün yanında kişisel yapısından kaynaklanan sosyal, teknik, kültürel ve karizmatik güçlere de sahip olması gerekir (Battal & Şahan, 2002). Yükseköğretim kurumları bulunduğu çevrede bir kültür oluşturan, bulunduğu bölgeye vizyon kazandıran kurumlardır. Bu kültürün oluşması, bir vizyonun ortaya konması ancak akademik liderlik becerileri üst düzeyde olan yöneticilerle sağlanacaktır. Akademik liderlik; genel olarak vizyon oluşturma, fikir üretme, takım oluşturma, takım çalışması yapma ve yaptırma vb. rolleri içeren bir liderlik türü olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte akademik liderliğin temelinde profesyonel olarak gelişim, yükseköğretim yönetimi, eğitim-öğretim, bilim ve araştırma ile öğrenci danışmanlığı vb. konular da yer almaktadır (Harman, 2002).

Akademik liderlerin sahip olması gereken özellikler; vizyon sahibi olmaları, başkalarını harekete geçirebilme yeteneğine sahip olmaları ve bütünlüktür (Bennis, 2016). İyi bir performans ortaya çıkarabilen, iletişimi kolaylaştıran, örgüt içerisindeki çatışmaları yönetebilen, adalet duygusuna sahip, girişimciliği teşvik eden ve en önemlisi de kurumuna bağlılığı sağlayan kişidir akademik lider. Akademik liderlerde bulunması gereken özelliklerden bazıları da ortak akla uygun hareket edebilme, başkalarını vizyonu içselleştirmeye ikna

edebilme becerisidir. Akademik liderlerin kendilerine ait bir tarzlarının olması, kişilik bilincinin oluşması gerekir. Akademik liderlerde uyum sağlama kapasitesinin, değişime çabuk ve akıllıca ayak uydurma, yani yaratıcılık çok önemli bir özelliktir. Bir başka boyutta bütünlüktür, yani inanç ve ahlak boyutudur (Bennis, 2016).

Geleneksel yaklaşımda akademik liderlik, formal bir rol olarak görülmekte, gücünü yasalardan alan ve akademik liderlerden neler beklendiğini açıkça ortaya koyan bir yaklaşımdır (Çelik, 2007). Geleceğin akademik liderlik yaklaşımı, lidere dönüşümcü bir liderlik rolünü de yüklemektedir. Akademik liderlik daha çok bir sosyal etkileşim süreci olarak görülmekte ve liderin çevresel beklentilere nasıl cevap vereceği üzerine odaklanmaktadır (Çelik, 2007).

Geleneksel Akademik Liderlik modelinde genellikle, ilgili dergilerde yazılar, ulusal ve uluslararası konferanslarda bildirilerin sunulması, önemli eğitim çalışmalarında yazarlık ve bazı durumlarda öğrenci araştırmalarını denetlemek gibi akademik gelişmelerde sorumluluk alma ile ilgili kişisel başarılar belirlenir (Stensaker, 1998'dan aktaran Karsantık, 2016).

Marshall ve diğerlerine (2000) göre akademik liderlik, üniversitelerde resmi yönetim pozisyonlarında bulunan bireyler tarafından yerine getirilen görevler veya işlevler olarak genel bir çerçevede ele alınsa da aşağıdaki görevlerin de akademik liderliğin tanımı kapsamında değerlendirilebileceğini de belirtmişlerdir:

- Araştırmaların denetimi ve akademisyenlerin hedefe ulaşmasında cesaretlendirilmesi,
- Öğrencileri bilimsel çalışmalarla tanıştırmak, onları bilimsel çalışmalara yönlendirmek,
- Geniş ders müfredatını koordine etmek,
- Öğretim elemanları arasındaki iletişimi sağlamak,
- Takım yönetimi, rehberlik, danışmanlık yapmak, diğerlerinin fikirlerini alarak tartışma ortamları oluşturmak ve planlama yapmak,
- Etkin bir model olarak çalışmalarını sürdürmek ve süreç hakkında herkesi bilgilendirmek,

- Her an ulaşılabilir olmak, zaman konusunda cömert davranmak, herkese zaman ayırabilmek,
- Güven inşa etmek,
- Akademisyenlerin yaptıkları çalışmalarda olumlu yönleri öne çıkartarak destekleyici bir rol üstlenmek ve daha iyisi için yol gösteren bir rehber olmak,

Akademik liderler her zaman önemli bir rol üstlenmişlerdir, öyle ki akademisyenin başarısı, içinde bulunduğu toplum ve çevrede diğer bireylerin profesyonel ve bilimsel gelişmelere bakışını direkt olarak etkilediği düşünülmektedir. Akademik liderliğin, geleneksel liderlik kapsamında değerlendirilerek zaman zaman sadece bina yöneticiliği gibi algılandığı durumlarda görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin görevleri arasında çalışanları bilimsel ve profesyonel bağlamda etkin hale getirmek bulunmakta ve bu kapsamda yetkin akademik liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Ervay, 2006). Akademik liderlerin yaptıkları işi dar bir perspektiften ele alarak konuyu sadece standartlara uygun bir yönetim boyutunda gerçekleştirmeleri akademik başarıyı azaltabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle akademik lider yenilikleri takip eden, ihtiyaç analizi yapan, fikir alışverişinde bulunan, akademik standartların ötesine geçmeyi hedefleyen bir bakış açısına sahip olmalıdır (Ervay, 2006). Yükseköğretim kurumlarında karar verme yapısının düzenlenmesine yönelik yeni yöntemlerle birlikte akademik liderlikte yeni bakış açıları ortaya çıktığı söylenebilir. Akademik çevre içerisinde akademik liderliği resmi ve zorunlu olarak yürütülen bir rol olarak görme geleneğinin bulunduğu da söylenebilir.

Ramsden (1998'a) akademik liderliğin; liderlik, akademik çalışmalar, akademisyenler ve akademik yönetim olmak üzere dört alandan oluştuğunu belirtmektedir. Karsantık (2019) ise akademik liderliği üç boyutta ele almış ve incelemiştir. Profesyonel gelişim boyutu; daha çok akademik kişinin hem bireysel olarak hem de bulunduğu kurumunun gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Yükseköğretim kültürü boyutu; akademik lider olan kişinin bulunduğu kurumda bir öğrenme kültürü oluşturması üzerine odaklanmaktadır. Yükseköğretim yönetimi boyutu ise

daha çok teknik becerilerin ön plana çıktığı, statü lideri konumunda olduğu boyuttur. House (2004) akademik liderliği, başkalarını etkileme ve başarıya ulaşma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Lider, hedeflerini, ne elde etmek istediğini ve arzulanan hedefleri gerçekleştirmek için diğer bireylerle ve sorunlarla nasıl başa çıkacağını bilmek durumundadır (Siddique ve diğerleri, 2011). Gmelch'e (2002) göre akademik lider öncelikle tüm takipçilerini bir araya getirmek zorundadır. Ayrıca akademik liderlerden her üyeye işin nasıl yapılacağı konusunda yol göstermesi ve görevlerini yerine getirmeleri için onları görevlendirmesi beklenmektedir. Bu sayede öğretim elemanları belirlenen hedeflere özgürce ulaşabilmektedir. Akademik çevrede öğrenciler ve öğretim elemanları gibi çeşitli paydaşlar vardır. Bu nedenle akademik liderlerin her biri ile ayrı ayrı ilgilenmesi ve ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkmak için farklı politikalar kullanması gerekmektedir (Sathye, 2004). Akademik liderler, öğretim elemanlarını paylaşılan hedefe ulaşma yönünde motive etme, ilham verme, yönetme ve yönlendirme yapmakla sorumlu görülmektedir (Siddique ve diğerleri, 2011). Akademisyenlerin hem kendi örgütleri içinde hem de daha geniş çapta liderler olarak görülebileceğini anlamak, yükseköğretim kurumlarında nitelikli akademik çalışmalar yapmak için gereklidir (Bolden ve diğerleri, 2012).

Örgütsel Bağlılık

Bağlılık; kendisinden büyük bir insana veya görev yaptığı bir kuruma, siyasi bir düşünceye, bir inancıya karşı içten gelen samimi ve duygusal olarak yerine getirilmesi gereken bir yükümlülüktür (Ergun, 1975). Örgütsel bağlılık, çalışanın içinde bulunduğu örgüte karşı hissettiği güçtür. Çalışanın örgüte bağlılığı, içinde bulunduğu örgütün vizyonunu benimsemesi, örgüt içerisinde kendisine bir misyon yüklemesi, örgüt içerisinde kalmayı istemesi, örgütün amacını gerçekleştirmesi ve örgüte karşı oluşturduğu sadakat şeklinde tanımlanabilir (Nartgün & Menep, 2010). Başka bir tanımla örgütsel bağlılık; bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesi şeklinde ifade edilebilir (Sağlam Arı, 2003). Gündoğan (2009)' a göre ise örgütsel bağlılık, kişinin örgütün bir üyesi olarak örgütte kalma isteği, örgütü

için istenenden daha fazla çaba harcama arzusu ve örgütün amaç ve değerlerine olan inancının birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tamına göre ise örgütsel bağlılık, bireyi amacını gerçekleştirmeye yönelik hareket etmeye yöneltten güçtür (Meyer & Herscovitch, 2001). Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılık kavramını üç aşamada ele alıp değerlendirmektedir. Bunlar; *Duygusal Bağlılık*: Çalışanın örgütüne duygusal olarak bağlı olmasını, onu içselleştirmesini gösterir. Yani duygusal bağlılıkta, çalışanın örgütte kalmasının nedeni olarak onunla duygusal bir bağ kurması ve örgütün amaçlarıyla kendi amaçları arasında duygusal bütünleşmesi vardır. Duygusal bağlılığı yüksek olan insanlar örgüte, ihtiyaç duyduklarından değil örgütte kalmayı duygusal olarak çok istedikleri için örgütte kalmayı sürdürürler.

Devam Bağlılığı: Örgütten ayrılma ile örgütte kalmaya devam etme arasındaki maliyettir. Bulunduğu örgütten ayrılmayı düşünen kişinin o örgütteki yaptığı yatırımları, çalışmaları ile oradan ayrılmasının arasındaki maliyet çok yüksek ise kişi o örgütte kalmaya devam eder. Yani çalışan bulunduğu örgütten ne kadar fazla fayda sağlarsa o derecede örgütüne bağlı kalmaya devam eder.

Normatif Bağlılık: Bu bağlılık türünde çalışanın örgütte kalmalarını ahlaki olarak görmelerine dayanan bir bağlılıktır. Yani kişinin örgütte kalmasının nedeni duygusal ya da kendi çıkarı için değil tamamen ayrılmasının doğru veya yanlış olacağı ile ilgili ahlaki bir boyuttur.

Örgütsel bağlılık genel olarak bireyin örgütüne psikolojik olarak bağlılığını ifade etmekte (Ölçüm Çetin, 2004) olup katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan bağlılığı da içine alan geniş bir bakış açıdır. Örgütsel bağlılığın kuruma olumlu etkilerinin olduğu söylenilebilir. Örgütsel bağlılık ile performans arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna inanılmakta, örgütsel bağlılık arttıkça performansın arttığı, işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi olumsuz sonuçları azalttığı ileri sürülmektedir (Doğan & Kılıç, 2007).

Literatürde akademik liderlik ve özellikle örgütsel bağlılık kavramları üzerine ayrı ayrı birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının akademik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen

bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Literatüre katkısı bakımından bu araştırma önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının akademik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Yükseköğretim Kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının;

1. Akademik liderlik ile örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Akademik liderlik ile örgütsel bağlılık düzeyleri öğretim elemanlarının
 - a. Görev yaptıkları birim,
 - b. Akademik unvan,
 - c. Cinsiyet,
 - d. Yaş
 - e. Mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Akademik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre akademik liderlik ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin ve bu değişimin derecesini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalardır (Karasar,2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcılarını Orta Anadolu'daki bir devlet üniversitesinde görev yapan 892 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 252 öğretim elemanından oluşmaktadır. Küme örnekleme yöntemi, evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip

oldukları örnekleme yöntemidir (Karasar,2017). Araştırmada katılımcılar araştırmanın yapıldığı üniversitenin fakülte ve yüksekokullarında çalışan öğretim elemanları şeklinde iki küme olarak ele alınmıştır. Çalışma bu üniversitede bulunan her bir fakülte ve yüksekokulda görevli ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretim elemanlarının görüşleri üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılara ait betimsel bilgiler tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Betimsel Bilgiler

Grup	Alt Grup	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	100	39,7
	Erkek	152	60,3
Akademik Unvan	Profesör	20	7,9
	Doçent	37	14,7
	Dr. Öğr. Üyesi	83	32,9
	Öğretim Gör.	96	38,1
	Araştırma Gör.	16	6,3
İdari Görev	Evet	133	52,8
	Hayır	119	47,2
Birim	Fakülte	126	50,0
	Yüksekokul	126	50,0
Yaş	20-30 Yaş	17	6,7
	31-40 Yaş	109	43,3
	41-50 Yaş	104	41,3
	51-60 Yaş	18	7,1
	61-70 Yaş	4	1,6
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	47	18,7
	6-10 Yıl	82	32,5
	11-15 Yıl	63	25,0
	16-20 Yıl	26	10,3
	21 Yıl ve üzeri	34	13,5
	TOPLAM		252

Buna göre; araştırmanın katılımcılarının %39,7 (n=100)'si kadın, %60,3 (n=152)'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmada profesör unvanındaki katılımcıların oranı %7,9 (n=20), Doçent unvanındaki katılımcıların oranı %14,7 (n=37), Dr. Öğretim üyesi unvanındaki katılımcıların oranı %32,9 (n=83), Öğretim görevlisi unvanındaki katılımcıların oranı %38,1 (n=96) ve Araştırma görevlisi unvanındaki katılımcıların oranı ise %6,3 (n=16)'tür. Katılımcılardan idari görevi olanlarının oranı %52,7 (n=133), idari görevi olmayanların oranı ise %47,2 (n=119)'dir. Araştırmamızın katılımcılarının %50 (n=126) 'si fakültelerde, %50 (n=126) 'si ise yüksekokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların yaşlarının dağılımı ise; 20-30 yaş

grubunun oranı %6,7 (n=17), 31-40 yaş grubunun oranı %43,3 (n=109), 41-50 yaş grubunun oranı %41,3 (n=104), 51-60 yaş grubunun oranı %7,1 (n=18), 61-70 yaş grubunun oranı %1,6 (n=4) şeklinde olup ve 71 yaş ve üzeri yaş grubunda ise herhangi bir katılımcının olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılanların mesleki kıdemleri ise 0-5 yıl olan katılımcıların oranı %18,7 (n=47), 6-10 yıl olan katılımcıların oranı %32,5 (n=82), 11-15 yıl olan katılımcıların oranı %25,0 (n=63), 16-20 yıl olan katılımcıların oranı 10,3 (n=26) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların oranı ise 13,5 (n=34)'dir.

Veri Toplama Araçları

Veriler; öğretim elemanlarının akademik liderlik algısını belirlemeye yönelik olarak Karsantık (2019) tarafından geliştirilen "Akademik Liderlik Ölçeği" ile çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen "Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği" yardımı ile ve gerekli izinleri alınarak toplanmıştır.

Akademik Liderlik Ölçeği; 18 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekteki ifadeler; "1: Hiçbir Zaman, 2 Nadiren, 3: Bazen, 4: Sıklıkla ve 5: Her zaman" şeklinde puanlanmıştır. Karsantık (2019) Akademik Liderliği; Profesyonel Gelişim, Yükseköğretim Kültürü ve Yükseköğretim Yönetimi olarak üç boyutta ölçmeyi amaçlamıştır. Ölçekten alınan yüksek puan akademik liderlik yeterliğini, düşük puan ise akademik liderlikteki yetersizliği göstermektedir. Akademik liderlik ölçeğinin güvenilirliğinin test edilmesi için Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve bu değer .96 olarak bulunmuş ve yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği; 18 maddeden oluşmakta ve örgütsel bağlılığı duygusal, normatif ve devam bağlılığı şeklinde alt boyutlarıyla ölçmeyi amaçlayan 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki ifadelerin puanlaması "1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum" şeklinde yapılmıştır. Ölçekteki alt faktörlerden alınan yüksek puan ilgili bağlılık türündeki yüksek katılımı, düşük puan ise düşük katılım düzeyini göstermektedir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri ise .85

olarak bulunmuş ve araştırmada kullanılan her iki ölçęinde araştırmının yüksek derecede güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

İşlem Basamakları

Araştırmaya kapsamlı bir literatür taraması ile başlanmıştır. Araştırmının değişkenleri literatür bulgularına dayalı belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama aracına araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu eklenmiştir. Araştırma kapsamında çalışma evrenini oluşturan 892 öğretim elemanından 606 öğretim elemanına ulaşılmış, fakat 252 öğretim elemanından geri dönüş sağlanabilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından her bir birim için oluşturulan anket uygulama takvimine göre toplanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcılara gerekli bilgiler açıklanmış ve soruları cevaplanmıştır. Veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Çözümlemede verilerin dağılım özellikleri dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler ikili ve çoklu karşılaştırma teknikleri yardımıyla analiz edilmiştir. Analizi öncesinde veri setlerinin dağılım özellikleri incelenmiştir. Verilerin karşılaştırma yapılacak değişkenlere göre normal dağılım özelliği gösterip göstermediği araştırılmıştır. Veri setlerinin dağılım özelliklerini belirlemek için Kolmogorov -Smirnov testine başvurulmuş ve verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Verilerin dağılımının bağımlı ve bağımsız değişkenlerimize göre normal dağılmadığı tespit edildiği için verilerin analizi aşasında parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Veri setinde kayıp veri olup olmadığı da kontrol edilmiş ve kayıp değerlerin yerine ortalamayı etkilememesi için ortalama düzeyinde değerler atanmıştır. Daha sonra uç değerlerin normal dağılımı bozma durumu kontrol edilmiş ve veri setlerinde uç değerlerin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Verilerin toplanmasında yararlanılan ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesi için Cronbach's Alpha değerine bakılmıştır. Akademik liderlik ölçeğinin bu değeri .96 olarak bulunmuş ve yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Örgütsel bağılılık ölçeğinin

Cronbach's Alpha değeri ise .85 olarak bulunmuş ve araştırmada kullanılan her iki ölçekte araştırmacının yüksek derecede güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının akademik liderlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapma cinsinden belirlenmiştir. Katılımcıların görev yaptıkları birim, akademik unvan, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine ait ortalamalar belirlenmiştir. Ortalamalar arası farkların testinde parametrik olmayan dağılımlarda ikili gruplar için Mann Whitney U, çoklu gruplar için de Kuruskal Vallis H testi tercih edilmiştir. Akademik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki korelasyonel ilişki ise Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi Mann Whitney U ve Kuruskal Vallis H testi için .05, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı için .01 olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Araştırmanın teorik temelini oluşturmak için kullanılan literatür alıntıları tam ve doğru olarak belirtilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının araştırmaya katılımcı olabilmeleri için görev yaptıkları üniversitenin Rektörlüğüne bağlı görev yapan Etik Kurul'dan gerekli izinler alınmış ve çalışma ekinde dergi editörlüğüne sunulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi:15.04.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası:08/13

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak yapılan analizlerin sonuçlarına değinilmiştir. Analizlerin sonuçları tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

Öğretim elemanlarının akademik liderlik ile örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin bulgular

Katılımcıların akademik liderlik algılarının ve örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için akademik liderlik ölçeğinden ve örgütsel bağlılık ölçeğinden alınan puanlara ait en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2*Katılımcıların Akademik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*

Puanlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama	Ss	Düzye
Profesyonel Gelişim	252	1,60	5,00	3,67	,88	Sıklıkla
Yükseköğretim Kültürü	252	1,40	5,00	3,70	1,00	Sıklıkla
Yükseköğretim Yönetimi	252	1,00	5,00	3,53	1,03	Sıklıkla
Duygusal Bağlılık	252	1,67	5,00	3,33	,66	Kararsızım
Normatif Bağlılık	252	1,67	4,83	3,22	,71	Kararsızım
Devam Bağlılığı	252	1,00	4,67	3,37	,75	Kararsızım

Buna göre, profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi

“sıklıkla” düzeyinde; bunun yanında duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı düzeyleri “kararsızım” düzeyinde bulunmaktadır.

Farklara İlişkin Bulgular**Öğretim Elemanlarının görev yaptıkları birim değişkenine ilişkin bulgular:**

Katılımcıların algıladıkları akademik liderlik düzeyinin görev yaptıkları birime göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizin sonuçları tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3*Katılımcıların Akademik Liderlik ve Alt Boyutlarına ait Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Boyut	Birim	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	M-Whit U	Z	P
Profesyonel Gelişim	Fakülte	126	125,33	15792,00	7791,00	-,25	,80
	Yüksekokul	126	127,67	16086,00			
Yükseköğretim Kültürü	Fakülte	126	123,87	15607,00	7606,00	-,58	,57
	Yüksekokul	126	129,13	16271,00			
Yükseköğretim Yönetimi	Fakülte	126	130,63	16459,50	7417,50	-,91	,36
	Yüksekokul	126	122,37	15418,50			

Buna göre, profesyonel gelişim ($p= .80$), yükseköğretim kültürü ($p= .57$) ve yükseköğretim yönetimi ($p= .36$) puan ortalamalarının görev yapılan birime göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyinin görev yaptıkları birim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Birim	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	M-Whitney U	Z	P
Duygusal Bağlılık	Fakülte	126	130,63	16460,00	7417,00	-,90	,37
	Yüksekokul	126	122,37	15418,00			
Normatif Bağlılık	Fakülte	126	132,97	16754,00	7123,00	-1,41	,16
	Yüksekokul	126	120,03	15124,00			
Devam Bağlılığı	Fakülte	126	130,02	16382,00	7495,00	-,77	,44
	Yüksekokul	126	122,98	15496,00			

Buna göre, duygusal bağlılık ($p= .37$), normatif bağlılık ($p= .16$) ve devam bağlılığı ($p= .44$) puan ortalamalarının görev yapılan birim değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Akademik unvan değişkenine ilişkin bulgular

Katılımcıların algıladıkları akademik liderlik düzeyinin görev yaptıkları akademik unvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizin sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Akademik Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Unvan	N	X	X ²	SD	P
Profesyonel Gelişim	Profesör	20	122,28	4,60	4	,33
	Doçent	37	130,42			
	Dr. Öğr. Üyesi	83	136,25			
	Öğretim Gör.	96	122,35			
	Araştırma Gör.	16	97,03			

Yükseköğretim Kültürü	Profesör	20	138,95	3,81	4	,43
	Doçent	37	118,34			
	Dr. Öğr. Üyesi	83	133,76			
	Öğretim Gör.	96	124,94			
	Araştırma Gör	16	101,50			
Yükseköğretim Yönetimi	Profesör	20	126,53	2,56	4	,64
	Doçent	37	129,57			
	Dr. Öğr. Üyesi	83	135,37			
	Öğretim Gör.	96	118,73			
	Araştırma Gör	16	119,97			

Buna göre, profesyonel gelişim ($p= .33$), yükseköğretim kültürü ($p= .43$) ve yükseköğretim yönetimi ($p= .64$) puan ortalamalarının görev yapılan unvana göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyinin görev yaptıkları akademik unvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Unvan	N	X	X ²	SD	P
Duygusal Bağlılık	Profesör	20	105,18	39,66	4	,00
	Doçent	37	187,11			
	Dr. Öğr. Üyesi	83	135,25			
	Öğretim Gör.	96	103,95			
	Araştırma Gör.	16	102,91			
Normatif Bağlılık	Profesör	20	74,50	32,74	4	,00
	Doçent	37	180,27			
	Dr. Öğr. Üyesi	83	123,41			
	Öğretim Gör.	96	123,43			
	Araştırma Gör	16	101,63			
Devam Bağlılığı	Profesör	20	105,05	18,12	4	,00
	Doçent	37	165,18			
	Dr. Öğr. Üyesi	83	132,04			
	Öğretim Gör.	96	117,20			
	Araştırma Gör	16	90,94			

Buna göre, duygusal bağlılık ($p= .00$), normatif bağlılık ($p= .00$) ve devam bağlılığı ($p= .00$) puan ortalamalarının, görev yapılan akademik unvan değişkenine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Yapılan analiz sonucunda, Doçent unvanında görev yapan akademisyenlerin diğer akademik unvanlara göre daha yüksek düzeyde duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve

devam bağıllığı düzeyine sahip oldukları, araştırma görevlisi unvanında görev yapanların ise en az düzeyde duygusal bağıllık, normatif bağıllık ve devam bağıllığı düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular:

Katılımcıların algıladıkları akademik liderlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Akademik Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	M-WhitneyU	Z	P
Profesyonel Gelişim	Kadın	100	125,96	12596,00	7546,00	-1,00	,92
	Erkek	152	126,86	19282,00			
Yükseköğretim Kültürü	Kadın	100	123,31	12230,50	7180,50	-,74	,46
	Erkek	152	129,26	19647,50			
Yükseköğretim Yönetimi	Kadın	100	122,82	12281,50	7231,50	-,66	,51
	Erkek	152	128,92	19596,50			

Buna göre, profesyonel gelişim ($p= .92$), yükseköğretim kültürü ($p= .46$) ve yükseköğretim yönetimi ($p= .51$) puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların örgütsel bağıllık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	M-Whitney U	Z	P
Duygusal Bağlılık	Kadın	100	124,81	12481,00	7432,00	-,30	,76
	Erkek	152	127,62	19397,00			
Normatif Bağlılık	Kadın	100	125,23	12523,00	7473,00	-,23	,82
	Erkek	152	7,34	19355,00			
Devam Bağıllığı	Kadın	100	124,91	12491,00	7441,00	-,29	,78
	Erkek	152	127,55	19387,00			

Buna göre, duygusal bağlılık ($p= .76$), normatif bağlılık ($p= .82$) ve devam bağlılığı ($p= .78$) puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Katılımcıların algıladıkları akademik liderlik düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Akademik Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	X	X ²	SD	P
Profesyonel Gelişim	20-30 Yaş	17	91,94	14,07	4	,00
	31-40 Yaş	109	123,93			
	41-50 Yaş	104	128,11			
	51-60 Yaş	18	140,61			
	61-70 Yaş	4	238,00			
Yükseköğretim Kültürü	20-30 Yaş	17	104,65	10,06	4	,03
	31-40 Yaş	109	124,00			
	41-50 Yaş	104	125,64			
	51-60 Yaş	18	145,69			
	61-70 Yaş	4	223,50			
Yükseköğretim Yönetimi	20-30 Yaş	17	81,91	13,25	4	,01
	31-40 Yaş	109	131,01			
	41-50 Yaş	104	122,88			
	51-60 Yaş	18	144,28			
	61-70 Yaş	4	207,25			

Buna göre, profesyonel gelişim ($p=00$), yükseköğretim kültürü ($p= .03$) ve yükseköğretim yönetimi ($p= .01$) puan ortalamalarının, yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılığı belirlemek için yapılan analizler sonucunda, profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi alt boyutlarında 61-70 yaş grubundaki katılımcıların akademik liderlik algısının diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre en yüksek, daha sonra 51-60 yaş grubundaki katılımcıların akademik liderlik algısının yüksek olduğu görülmüştür. En düşük akademik liderlik algısına sahip yaş grubunun 20-30 yaş grubu aralığındaki katılımcıların olduğu görülmektedir. Bu analiz yaş ilerledikçe akademik liderlik algısının da yükseldiği sonucunu göstermektedir.

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	X	X2	SD	P
Duygusal Bağlılık	20-30 Yaş	17	90,50	5,58	4	,23
	31-40 Yaş	109	124,17			
	41-50 Yaş	104	132,76			
	51-60 Yaş	18	138,69			
	61-70 Yaş	4	125,38			
Normatif Bağlılık	20-30 Yaş	17	107,62	5,52	4	,23
	31-40 Yaş	109	124,53			
	41-50 Yaş	104	136,47			
	51-60 Yaş	18	106,61			
	61-70 Yaş	4	90,63			
Devam Bağlılığı	20-30 Yaş	17	60,91	15,08	4	,00
	31-40 Yaş	109	132,10			
	41-50 Yaş	104	131,27			
	51-60 Yaş	18	128,64			
	61-70 Yaş	4	119,00			

Buna göre, duygusal bağlılık ($p=.23$) ve normatif bağlılık ($p=.23$) düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$), devam bağlılığı düzeyinin ($p=.00$) yaş değişkenine farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Devam bağlılığı alt boyutunda bu farklılaşmanın belirlenmesi için yapılan analizler neticesinde devam bağlılığı düzeyinin 20-30 yaş grubu aralığındaki katılımcılarda diğer yaş grubu aralığındaki katılımcılara göre düşük olduğu görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular:

Katılımcıların algıladıkları akademik liderlik düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Akademik Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	X2	SD	P
Profesyonel	0-5 Yıl	47	138,21			

Gelişim	6-10 Yıl	82	117,64	8,51	4	,07
	11-15 Yıl	63	113,34			
	16-20 Yıl	26	153,17			
	21 yıl ve üzeri	34	135,66			
Yükseköğretim Kültürü	0-5 Yıl	47	138,10	8,57	4	,07
	6-10 Yıl	82	118,13			
	11-15 Yıl	63	112,21			
	16-20 Yıl	26	150,87			
Yükseköğretim Yönetimi	21 yıl ve üzeri	34	138,50	4,00	4	,40
	0-5 Yıl	47	136,55			
	6-10 Yıl	82	122,13			
	11-15 Yıl	63	115,86			
	16-20 Yıl	26	142,85			
	21 yıl ve üzeri	34	130,35			

Buna göre, profesyonel gelişim ($p= .07$), yükseköğretim kültürü ($p= .07$) ve yükseköğretim yönetimi ($p= .40$) puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	X ²	SD	P
Duygusal Bağlılık	0-5 Yıl	47	124,14	3,09	4	,54
	6-10 Yıl	82	126,85			
	11-15 Yıl	63	131,73			
	16-20 Yıl	26	139,38			
	21 yıl ve üzeri	34	109,37			
Normatif Bağlılık	0-5 Yıl	47	117,73	29,58	4	,00
	6-10 Yıl	82	106,71			
	11-15 Yıl	63	159,39			
	16-20 Yıl	26	159,58			
	21 yıl ve üzeri	34	100,12			
Devam Bağlılığı	0-5 Yıl	47	126,84	13,18	4	,01
	6-10 Yıl	82	108,46			
	11-15 Yıl	63	152,43			
	16-20 Yıl	26	123,94			
	21 yıl ve üzeri	34	123,44			

Buna göre, katılımcıların duygusal bağlılık düzeylerinin ($p= .54$) mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ($p>0,05$), normatif bağlılık ($p= .00$) ile devam bağlılığı ($p= .01$) puanlarının mesleki kıdem değişkenine farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Bu farklılaşmanın

belirlenmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre normatif bağlılık alt boyutunda 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcıların diğer mesleki kıdeme sahip katılımcılara göre daha yüksek normatif bağlılığa sahip oldukları, devam bağlılığı alt boyutunda ise 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcıların diğer katılımcılara göre yüksek düzeyde devam bağlılığına sahip oldukları görülmüştür.

Akademik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın bu aşamasında yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının algıladıkları akademik liderlik ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu üzerine bir analiz yapılmıştır. Bu analiz yapılırken akademik liderlik ve örgütsel bağlılık ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon tekniği ile hesaplanarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Akademik Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Katsayıları

Puanlar	1	2	3	4	5	6
1. Profesyonel Gelişim	1					
2.Yükseköğretim Kültürü	,897**	1				
3.Yükseköğretim Yönetimi	,867**	,851**	1			
4.Duygusal Bağlılık	,199**	,189**	,201**	1		
5.Normatif Bağlılık	,162*	,057	,080	,120	1	
6.Devam Bağlılığı	,245**	,153*	,238**	,225**	,584**	1

N=252, **p<0,01,
*p<0,05

Buna göre, profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi alt boyutlarında kendi aralarında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki düzeyi vardır. Örgütsel bağlılık puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarının kendi aralarında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Akademik Liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, genel olarak profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü, yükseköğretim yönetimi ile duygusal bağlılık,

normatif bağıllık ve devam bağıllığı arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkiye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim kurumlarının etkililiği ve etkinliği de akademik liderlerinin oluşturduğu vizyona, öğrenme kültürüne ve izleyenlerini etkileme ve yönetme boyutlarına bağlı olarak artacaktır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların akademik liderlik algısının “sıklıkla” olarak çıkması yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının yüksek düzeyde akademik liderlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bir örgütün etkililiğini ve etkinliğini sürdürmesinin başlıca yolu iyi yönetilmesine bağlıdır. Bu da ancak liderlerin izleyenlerini yönlendirmesine ve etkilemesine bağlıdır (Başaran, 2004). Öğretim elemanları profesyonel olarak kendi gelişimlerinin yanında hem öğrencilerin hem de diğer öğretim elemanlarının gelişimi ile ilgilenmektedir. Akademik liderler, yükseköğretimde öğrenme kültürünün oluşmasında, olumlu öğrenme ikliminin gerçekleşmesinde birinci derecede sorumludurlar. Akademik liderler aynı zamanda yönetim işlerinden de sorumlu kişiler olarak görülmektedir.

Araştırmanın bulgularındaki akademik liderlik algısının “sıklıkla” düzeyinde yüksek oluşu yine öğretim elemanlarının algıladıkları akademik liderlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Akademik liderlerin meslektaşlarını yönlendirmesi ve etkilemesi de yükseköğretim yönetiminin bir parçasıdır (Leitwood & Jantzi, 2000). Öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının ve profesyonel gelişimlerinin sağlanması gibi akademik liderlik sorumlulukları (Bolman & Gallos, 2011), örgütsel bağıllığı desteklediğini ve örgütsel bağıllığın sürdürülmesini sağladığını göstermektedir.

Araştırmadaki katılımcıların örgütsel bağıllık düzeylerinin “kararsızım” boyutunda çıkması orta düzeyde örgütsel bağıllığa sahip olduklarını göstermektedir. Ölçüm Çetin’e (2004) göre bir kişinin örgütsel bağıllığının olması o kişinin örgütte istediği için kalması anlamına gelmektedir. Çalışanın örgüte bağıllığının en iyi şekli çalıştığı örgütle duygusal bağ kurmasına

bağlıdır. Duygusal bağlılığı yüksek olan kişiler; kendini örgütüne adayan, sadık ve güvenilir kişilerdir. Bu durumdaki kişiler örgütte sorumluluk almaktan kaçınmazlar.

Duygusal bağlılıkta bireyler istedikleri için; devam bağlılığında gereksinim duydukları için, normatif bağlılıkta ise kendilerinde bir yükümlülük hissettikleri için örgüte bağlılık duyarlar (Allen & Mayer, 1990). Araştırmada örgütsel bağlılıkla ilgili ilişkinin yüksek düzeyde çıkması bu görüşü destekler niteliktedir. Bu sonuçlar yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyelerinin kurumlarına yüksek düzeyde bağlılık duyduklarını göstermektedir.

Yükseköğretim kurumlarını farklı alanlardan birçok değişken etkilemektedir. Paydaşlarının bu denli çok oluşu akademik liderlik boyutunu da etkilemektedir. Mevcut araştırma öğretim elemanlarının akademik liderlik ile örgütsel bağlılık algılarının birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum akademik liderlik algısının örgütsel bağlılığın; örgütsel bağlılığın da akademik liderlik algısını etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Örgütsel bağlılığın bağımsız değişken olarak ele alındığı araştırmalarda; örgütsel bağlılık, iş doyumu, performans, katılım, devamsızlık, iş gören devri ve işe geç gelme sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur. Örgütsel bağlılığın bağımlı bir değişken olarak ele alındığı araştırmalarda ise eğitim, yaş, kıdem vb. gibi işe ilişkin değerlerin etkili olduğu görülmüştür (Balay, 2014).

Araştırmada örgütsel bağlılık ve akademik liderlik bağımlı değişken olarak ele alınmış ve cinsiyet, kıdem, unvan, yaş ve görev yeri bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Akademik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyinin öğretim elemanlarının görev yaptıkları birime göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç; Fakülte de görev yapan öğretim elemanı ile yüksekokulda görev yapan öğretim elemanının akademik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Akademik liderlik algısının akademik unvana göre farklılaşmadığı, örgütsel bağlılık düzeyinin doçent unvanında görev yapanların diğer unvanlara göre yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının akademik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Yaş değişkenine ele alındığında ise; akademik liderlik algısının 61-70 yaş grubu aralığındaki öğretim elemanlarının akademik liderlik algısının diğer yaş grubundaki katılımcılara göre yüksek düzeyde gerçekleştiği, daha sonra 51-60 yaş grubu aralığındaki katılımcıların geldiği en düşük düzeyde ise 20-30 yaş grubu aralığındaki katılımcıların akademik liderlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu analiz sonucu bize yaş ilerledikçe akademik liderlik algısının yükseldiğini göstermektedir. Yaş değişkenine göre duygusal ve normatif bağlılık düzeylerinin farklılaşmadığı, ancak devam bağlılığı düzeyinin farklılaştığı görülmektedir. 20-30 yaş aralığındaki katılımcıların devam bağlılığının diğer yaş grubundaki katılımcılara göre düşük olduğu belirlenmiştir.

Akademik liderlik algısı mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmamakta ancak örgütsel bağlılığın alt boyutları olan normatif ve devam bağlılığında farklılaşmaktadır. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların normatif bağlılığı ve devam bağlılığı düzeyi diğer mesleki kıdem aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek düzeydedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel bağlılık ile akademik liderlik alt boyutları olan profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi arasında bir ilişki olduğunu, diğer yandan akademik liderlik algısı ile de duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik liderlik algısının yüksek olması örgütsel bağlılığın artırmasında da etkili olacağı ve çalışanların iş doyumunun artacağı, devamsızlık, işe geçme kalma gibi davranışları azaltacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları arasında akademik liderlik algısının önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda doğrudan veya dolaylı olarak akademik liderlik algısının yükseltilmesini sağlayıcı faaliyetlere önem verilmesi önerilmektedir. Yükseköğretim de kalitenin artırılması yönünde politika yapıcı ve yöneticilerin akademik liderlik ve örgütsel bağlılık kavramlarına yönelik farkındalıkların artırılması çalışmalarında bulunmaları önerilmektedir. Bu araştırma yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının akademik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi farklı değişkenler

açısından ele alınmış ve nicel yöntemle yapılmıştır. Ayrıca akademik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi idari personel algılarına göre de karma modelde araştırılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Araştırmanın teorik temelini oluşturmak için kullanılan literatür alıntıları tam ve doğru olarak belirtilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının araştırmaya katılımcı olabilmeleri için görev yaptıkları üniversitenin Rektörlüğüne bağlı görev yapan Etik Kurul’dan gerekli izinler alınmış ve çalışma ekinde dergi editörlüğüne sunulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi:15.04.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası:08/13

Kaynakça/References

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık* (2. Baskı). Pegem Akademi.

Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel davranış- insanın üretim gücü*. Gül Yayınevi Yayınları.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayınları.

- Battal, N. & Şahan, H. (2002). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde düzenlenen yönetici eğitimi kursunun değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(7),22-33.
- Bennis, W. (2016). *Bir Lider Olabilmek* (5. Basım). Aura Yayıncılık.
- Bolden, R., Gosling, J., O'Brien, A., Peters, K., Ryan, M. K., Haslam, S. A., Longworth, L., Davidovic, A. & Winkleman, K. (2012). *Academic leadership: Changing conceptions, identities and experiences in UK higher education*. 3 (4), Leadership Foundation for Higher Education.
- Bolman, L. G. & Gallos, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. Jossey Bass.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik* (4. Baskı). Pegem A Yayınları.
- Doğan, S. & Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Yayınevi.
- Ergun, T. (1975). Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. *Amme İdaresi Dergisi*,8(4).
- Ervay, S. (2006). Academic leadership in America's public schools. *NASSP Bulletin*, 90(2), 77-86.
- Gmelch, W. H. (2002). The call for department leaders. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet merkez bankası uygulaması*. (Uzmanlık Yeterlilik Tezi), Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Harman G. (2002). *Academic Leaders Of Corporate Managers: Deansand Heads in Australian Higher Education*. 14, 53–70.
- House, R. J. (2004). *Culture, leadership and organizations*. SAGE Publications.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (ikinci yazım, 32. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Karsantık, İ. (2016). *Yönetici akademisyenlerin akademik liderlik algısı üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Karsantık, İ. (2019). *Yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, H. (1979). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(25), 93-111.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Marshall, S. J., Adam, M. J., Cameron, A. & Sullivan, G. (2000). Academic's perceptions of their Professional development needs related to leadership and management: What can we learn? *International Journal for Academic Development*, 5(1), 42-53.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299- 326.
- Nartgün, Ş. S. & Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 287- 317.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Nobel Yayınları.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No: 282.
- Ramsden, P. (1998a). *Learning to lead in higher education*. Routledge.
- Ramsden, P. (1998b). Managing the effective university. *Higher Education Research & Development*, 17(3), 347-370.
- Sağlam Arı, G. (2003). Yöneticiye duyulan güven bağlılığı artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.
- Sathye, M. (2004). Leadership in higher education: a qualitative study. *Qualitative Social Research*, 5(3), 1-11.
- Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation and organizational effectiveness in higher education system. *International Journal of Business and Social Science*, 2(8), 184-191.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1. Basım). Pegem Akademi.

Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği* (4. Baskı). Pegem Akademi.

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU nbaloglu@ahievran.edu.tr

Hamza ÖZ hamza.oz@bozok.edu.tr

Distance Education Concept from School Administrator and Teachers' Perspective

Nesip Demirbilek, Bingöl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5133-7111
Hasan Demirtaş, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4223-5786
Ferhat Han, MEB ORCID ID: 0000-0001-6556-9685
Fulya Atila, MEB, ORCID ID:0000-0002-8537-8808

Abstract

The purpose of this study is to determine how the phenomenon of distance education is perceived by school administrators and teachers through metaphors. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The easily accessible situation sampling technique was used to determine the study group of the study. 179 school administrators and teachers working in Bingol province voluntarily participated in the study in the 2020-2021 academic year. In the research, the form containing the metaphor sentence and personal information was prepared in Google form and sent to the participants via tools such as e-mail, What Sapp, and Facebook. Participants were asked to complete the metaphor sentence. The "content analysis" technique was used in the analysis of the data obtained in the study. As a result of the study, when the contents of the metaphors created by male and female participants for the concept of distance education were examined, it was concluded that distance education was an inadequate, ineffective, and non-interactive form of education. Considering the sample explanations of the categories, it is seen that most of them have negative qualities. Looking at the findings, it can be said that there is no significant difference in terms of gender among the metaphors in which the participants expressed their perceptions about distance education. It is recommended that policy developers primarily focus on the issues involving negative metaphors and make improvements by developing new practices on these issues.

Keywords: distance education, metaphoric perception, teachers and school administrators



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 446-470
DOI:
10.17679/inuefd.827706

Article type:
Research article

Received : 18.11.2020
Accepted : 03.03.2021

Suggested Citation

Demirbilek, N., Demirtaş, H., Han, F., ve Atila, F. (2021). Distance education concept from school administrator and teachers' perspective, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 446-470. DOI: 10.17679/inuefd.827706

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The number of people benefiting from Turkey and distance education applications in parallel with the development of information technology in the world increasing every day, the number and nature of distance education programs because of increased demand for distance education is also increasing (Djalilova, 2020; Özyürek, Begur, Yavuz, and Özkan, 2016). Many higher education institutions in our country raise students through distance education and open education. Some institutions apply a blended/hybrid education model by conducting theoretical lessons with distance and practical lessons with formal education (Kaçan and Gelen, 2020; Cabı and Ersoy, 2017).

In addition to universities, distance education applications and research centers also operate in various countries of the world (Kırık, 2014). The system, which is shortly called MOOC and which can be expressed as "Massive Open Online Courses" in Turkish, offers an unlimited number of users the opportunity to take lessons online for free. Many prestigious universities around the world offer courses through open-source server (MOOC) organizations such as Coursera, Udacity, edX, and Khan Academy. While some of these universities blend formal and distance education together, some universities conduct their education entirely through distance education (Ergüney, 2015; Pappano, 2012). It is predicted that in the near future, distance education may replace formal education at certain educational levels (Yamamoto and Altun, 2020; Ergüney, 2015).

Purpose

Demand for distance education is increasing day by day due to the coronavirus epidemic affecting the whole world. Distance education carried out during the epidemic period is seen as an important opportunity for students not to completely detach from the

educational process. However, the low quality of distance education, which is tried to be carried out urgently and unplanned, negatively affects the attitude of teachers and students to distance education. The opportunities offered by distance education or the problems experienced in the process reveal new metaphors regarding distance education. In literature studies, it has been observed that metaphors related to distance education are generally produced by university students, and the reason why students produce positive or negative metaphors about distance education is related to the quality of the distance education process (Çivril, Aruğaslan, and Özkara, 2018; Fidan, 2017; Yılmaz and Güven, 2015; Koohang and Harman, 2005; Demirbilek, ty). The purpose of this study is to determine the perceptions of school administrators and teachers about distance education, which is compulsory and widespread in all levels of education due to the Korana virus epidemic, through metaphors.

Method

In the study, to determine how the phenomenon of distance education is perceived by school administrators and teachers, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The easily accessible situation sampling technique was used to determine the study group.

In the study group determined for this research, 179 school administrators and teachers working in Bingol province in the academic year of 2020-2021 took part. The participants were asked to complete the sentence "distance education... is similar because..."

Content analysis was used in the analysis of the data obtained in the study. The data collected in the content analysis are analyzed in four stages: coding and sorting, category development stage, ensuring validity and reliability stage, and interpretation of the findings (Saban, 2009).

Findings

60 metaphors created by female participants for the concept of distance education were collected under 23 categories. These categories are: "Insufficient, possibility-dependent,

support, ineffective, ineffective, insensitive, contactless, useful, incomplete, not as it seems, easy access, virtual, inconvenient, need, coercive, deep, insecure, uncertain, not suitable for everyone, information load, reflective limited, tiring". In the metaphors expressed by the female participants, it is seen that they mostly describe distance education as "inadequate" (12%).

83 metaphors created by male participants for the concept of distance education were collected under 24 categories. These categories are "Ineffective, non-interacting, contingent, insufficient, useful, need, contactless, uncertain, not as apparent, incomplete, support, easy access, researcher, insecure, limited, deep, insensitive, experience, developer, virtual, reflective, questioning, distracting, troublesome. In the metaphors expressed by the male participants, it is seen that they mostly describe distance education as "ineffective" (12%).

Discussion & Conclusion

When the literature is examined, it is seen that various studies have been conducted on distance education. Fidan (2017) examined the distance education perceptions of 130 students enrolled in co-education programs within distance education through metaphors. According to the results of the study, it was determined that the perceptions differ according to the departments and not according to gender. Yılmaz and Güven (2015) obtained opinions from 150 pre-service teachers and reached the conclusion that the metaphors created by pre-service teachers for distance education were grouped under categories such as need-oriented, diversity, voluntary, necessity. In addition, Tuncay and Özçınar (2009) worked with 12 pre-service ICT teachers. It is seen that the teacher candidates perceive distance education as an ocean whose bottom is unknown, as they are afraid of a new education method. It is seen that 17 of the 302 metaphors identified in their study by Çivril, Aruğaslan and Özkara (2018) were negative, and these negative expressions were mostly in the "Interaction" category, similar to the one in this study. Gürer, Tekinarslan and Yavuzalp (2016) determined that among the positive opinions of the lecturers who teach in distance education is the independence of time

and place. In the studies of Taş, Yavuzalp and Gürer (2016), teacher candidates perceive distance education as an education method that is not necessary and has deficiencies. It can be stated that, due to the technical problems they experienced in online lessons or the wrong design of the course (Yılmaz and Güven, 2015). It can be stated that pre-service ICT teacher candidates expressed negative opinions about distance education. In the study conducted by Aksal, Gazi and Menemenci (2014), the participants defined distance education as a technology and internet-based education method that students can learn on their own without the time and place restrictions distance education.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Uzaktan Öğretim Kavramı

Nesip Demirbilek, Bingöl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5133-7111

Hasan Demirtaş, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4223-5786

Ferhat Han, MEB ORCID ID: 0000-0001-6556-9685

Fulya Atila, MEB, ORCID ID:0000-0002-8537-8808

Öz

Bu araştırmanın amacı okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından uzaktan öğretim olgusunun nasıl algılandığını metaforlar aracılığı ile belirleyebilmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonolojik) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bingöl ilinde görev yapan 28 okul yöneticisi ve 151 öğretmen gönüllü olarak yer almıştır. Araştırmada, metafor cümlesi ve kişisel bilgileri içeren form Google formda hazırlanmıştır. Hazırlanan form, okul yöneticisi ve öğretmenlere mail, What Sapp, Facebook gibi sosyal medya araçları ile gönderilmiştir. Katılımcılardan "Uzaktan öğretim... gibidir/benzemektedir. Çünkü ..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın ve erkek katılımcıların uzaktan öğretim kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar analiz edildiğinde büyük çoğunluğunda uzaktan öğretimin yetersiz, etkisiz, etkileşimsiz, imkâna bağlı bir öğretim şekli olduğuna vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Kategorilere ait örnek açıklamalar incelendiğinde çoğunluğun olumsuz nitelik taşıdığı görülmüştür. Katılımcıların uzaktan öğretime ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların cinsiyet açısından dağılımları incelendiğinde ise, kadın katılımcıların genel olarak uzaktan öğretimi yetersiz olarak, erkek katılımcıların ise etkisiz olarak algıladıkları bulgusuna rastlanmıştır. Bulgulara bakıldığında katılımcıların uzaktan öğretime ilişkin algılarını belirttikleri metaforlar arasında cinsiyet açısından önemli bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir. Politika geliştiriciler tarafından öncelikle negatif metaforlara değinilen konular üzerinde durulması ve bu konularda başka uygulamalar geliştirilerek iyileştirmeler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan öğretim, metaforik algı, öğretmen ve okul yöneticileri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 446-470
DOI:
10.17679/inuefd.827706

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
18.11.2020
Kabul Tarihi :
03.03.2021

Önerilen Atıf

Demirbilek, N., Demirtaş, H., Han, F., ve Atila, F. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bakış açısıyla uzaktan öğretim kavramı, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 446-470. DOI: 10.17679/inuefd.827706

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Uzaktan Öğretim Kavramı

Metafor

Metaforların insanların düşünme biçimlerini ve yollarını tanımlayabilme gibi özellikleri vardır. Bu nedenle bireysel, kültürel gelişmeye veya bunların dışında nedenlere bağlı olarak gerçekleşen değişimlerin tanımlanması için metaforlara ihtiyaç duyulmaktadır(Cook-Sather, 2003). Metaforlar günlük hayatta kullanılan ifadeleri güçlendirmek ve dil açısından kavramsal bir boşluğu doldurmak amacıyla kullanılmaktadır (Tepebaşı, 2013). Metaforlar felsefe, matematik, edebiyat, psikoloji, reklamcılık gibi birçok bilim dalında geniş bir kullanım alanına sahiptir (Şahan, 2017). Metaforlar sosyal bilimler alanında teorilerin geliştirilmesinde oldukça faydalı araçlardır (Koohang ve Harman, 2005).

Metaforlar eğitim araştırmalarında, eğitim ve öğretim sürecinde bireylerin belirli bir kavrama, uygulamaya ilişkin bakış açılarını, düşüncelerini ve tutumlarını belirleyebilmek için sıklıkla kullanılan araçlardır (Altun ve Apaydın, 2013; Hartzell, 2002). Eğitimciler, öğretim sürecinde bilinen bir kavramdan yararlanarak bilinmeyen bir kavramı açıklamak, soyut ifadelerin daha iyi anlaşılabilmesi için somut örneklerle desteklemek için çoğunlukla metaforlar kullanmaktadır. Kullanılan bu metaforlar gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin düşüncelerini ve hayal güçlerini zenginleştirmektedir (Çelikten, 2006; Cook-Sather, 2003; Ormell, 1996). Bilindiği üzere metaforlar sadece bir düşünceden ibaret değil aynı zamanda davranışlarımızın ve eylemlerimizin yönünün belirlenmesine ilişkin bilgiler de içermektedir (Yob, 2003: 134). Bu pusula işlevi, eğitim alanında yapılacak metafor çalışmalarının önemini daha fazla arttırmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015). Bu çerçevede uzaktan öğretim kavramı irdelenmeye çalışılmıştır.

Uzaktan öğretim

Dünyanın çeşitli ülkelerinde üniversitelerin yanında, uzaktan öğretim uygulama ve araştırma merkezleri faaliyet göstermektedir (Kırık, 2014). Kısaca MOOC (Massive Open Online Courses) diye adlandırılan ve Türkçe "Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler" olarak ifade edilebilecek

sistem, sınırsız sayıda kullanıcıya, internet üzerinden ücretsiz bir şekilde ders alma imkânı sunmaktadır. Dünyada prestijli birçok üniversite Coursera, Udacity, edX ve Khan Academy gibi açık kaynak sunucusu (MOOC) kuruluşlar aracılığıyla dersler vermektedir (Allmer ve Bulut, 2018). Bu üniversitelerin bir kısmı örgün ve uzaktan öğretimi bir arada harmanlayarak verirken, bazı üniversiteler eğitimlerini tamamen uzaktan öğretim yoluyla gerçekleştirmektedir (Ergüney, 2015; Pappano, 2012). Türkiye’de ve dünyada bilişim teknolojilerinin gelişmesi ve yaşadığımız salgına paralel olarak uzaktan öğretim uygulamalarından yararlanan kişi sayısı ve buna bağlı olarak uzaktan öğretime olan talep artışı nedeniyle uzaktan öğretim programlarının sayısı ve niteliği her geçen gün artmaktadır (Djalilova, 2020; Özyürek, Begur, Yavuz ve Özkan, 2016). Bu bağlamda yakın gelecekte uzaktan öğretimin belirli eğitim kademelerinde örgün eğitimin yerine geçebileceği öngörülmektedir (Yamamoto ve Altun, 2020; Ergüney, 2015). Ülkemizde de birçok yükseköğretim kurumu uzaktan öğretim ve açık öğretim yoluyla öğrenci yetiştirmektedir. Bazı kurumlar teorik dersleri uzaktan, uygulamalı dersleri örgün eğitimle yürüterek harmanlanmış/hibrit eğitim modeli uygulamaktadır (Kaçan ve Gelen, 2020; Cabı ve Ersoy, 2017). Görüldüğü gibi uzaktan öğretim kavramı ve uygulamaları gün geçtikçe daha da fazla üzerinde durulması gereken bir konuya dönüşmektedir.

Uzaktan öğretim, okullarda geleneksel olarak verilen eğitimin yerine kullanılacak bir alternatif gibi görülmemesi gereken farklı bir eğitim şeklidir. Türkiye’de uzaktan öğretim denilince akla ilk gelen kavram açık öğretimdir. Uzaktan öğretim, açık öğretim ve çevrimiçi eğitim kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bununla birlikte e-öğrenme, e-öğretim, eşzamanlı, eş zamansız eğitim kavramları da sıklıkla kullanılmaktadır (Aydemir, 2018; Koohang ve Harman, 2005). Bilişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak, uzaktan öğretim için kullanılan teknolojiler, materyaller farklılaşmakta ve bu nedenle uzaktan öğretim yerine kullanılan kavramlarda değişmektedir. Kavramlar farklılaşsa da uzaktan öğretimle yapılmak istenen, eğitim öğretim faaliyetlerinin mekâna bağımlı olmadan esnek bir şekilde yürütülebilmesidir (Gunawardena ve Mclsaac, 2004). Uzaktan öğretimi, ciddi düzeyde öğrenen

özerkliği potansiyeline sahip olması, özel ve kendine has bir metodolojisinin olması, yüz yüze görüşmelerden, sınıflardan, zaman ve mekândan bağımsız olması durumları yüz yüze eğitimden ayıran özellikler olarak aktarılmaktadır (Akyürek, 2020; George, 2020).

Genel bir tanımla, uzaktan öğretim farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin uzaktan sağlandığı bir eğitim biçimidir. Uzaktan öğretimde eğitim ve öğretim süreci yazılı, basılı dokümanların yanında çeşitli öğretim teknolojileri kullanılarak eşzamanlı(senkron) veya eş zamansız (asenkron) olarak gerçekleştirilebilmektedir (Akyürek, 2020; Clark, 2020; İşman, 2008; Seaman, Allen ve Seaman, 2018; Uşun, 2006). Senkron veya asenkron olarak uzaktan öğretim, sistem yaklaşımı içerisinde amaçlı ve planlı olarak yürütülen uygulamaların etkileşiminden oluşmaktadır (Bozkurt, 2020). Senkron eğitimde öğretmen ve öğrenciler dijital ortamlardaki derslere aynı zamanda katılırken, asenkron eğitimde kayıt altına alınan çeşitli ders videoları ve dokümanlara internet erişimi olan her yerden istenilen anlarda ulaşılabilir (Solak, Ütebak ve Yalçın, 2020). Senkron olanlar öğrenenler ve öğretim elemanları arasında gerçek zamanlı iletişime olanak vermektedirler. Bunun en basit örneği sohbet odalarıdır. Asenkron çevrimiçi araçlar ise öğrenciler ve öğretmenler arasında farklı zamanlarda iletişim olanağı sağlarlar (Jordan, 2014). Çevrimiçi araçların sağladığı kolaylıkların yanı sıra birtakım kısıtları da vardır. Ancak araç seçiminin belirlenmesinde öğreticiyi yönlendirmesi gereken aracın uygunluğu ya da yeni ve ilginç olması değil, arzu edilen öğrenme çıktısıdır (Akyürek, 2020; Morrison ve Guenther, 2000).

Konu ile ilgili yapılan metafor çalışmalarının çoğunlukla, üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik olduğu görülmüştür (Çivril, Aruğaslan ve Özkara, 2018; Fidan, 2017; Yılmaz ve Güven, 2015; Koohang ve Harman, 2005; Demirbilek, t.y.). Alanyazında okul yöneticisi ve öğretmen algılarının çalışıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, sunduğu imkânlar veya süreç içerisinde yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması uzaktan öğretimde yaşananların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu

araştırmanın amacı, korana virüs salgını nedeniyle eğitimin tüm kademelerinde zorunlu olarak kullanılan ve yaygınlaşan uzaktan öğretime ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırmada, okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından uzaktan öğretim olgusunun nasıl algılandığını belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin temellerini atan Husserl'e göre nesnelerin öz bilgisine ancak öznenin algı yoluyla kazandığı deneyimleri ve ön yargılardan sıyrılmış bilinci ile ulaşılabilmektedir (Husserl, 2003). Bu yaklaşımda araştırmacı bir kavram veya fenomene odaklanmakta ve fenomeni deneyimlemiş veya yaşamış bireylerin algılarını anlamaya çalışmaktadır (Creswell, 2007). Olgu bilim, bir olgu ya da şeyin doğasını ve anlamını ortaya koymak için yapılan çalışmalardır (Saldana, 2011). Olgu bilim günlük yaşantımızda aşına olduğumuz ancak detaylı bir bilgiye sahip olmadığımız algılara ve olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2013). Patton'a (2014) göre herhangi bir fenomeni yaşayan bireylerin onu nasıl algıladıkları, anlattıkları, hissettikleri, yargıladıkları, hatırladıkları, anlamlandırdıkları ve başkalarıyla nasıl konuştukları incelemelerdir.

Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde, bir evrenden evreni temsil edebilecek büyüklükte rastgele örneklem seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıkları eşit ve bağımsız olmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu araştırma için belirlenen çalışma grubunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, Bingöl İlinde görev yapmakta olan 28 okul yöneticisi ve 151 öğretmen yer almıştır.

Tablo 1*Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlere ait demografik bilgiler*

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	76	42,8
	Erkek	103	57,2
Görev	Öğretmen	151	83,3
	Müdür Yardımcısı	13	7,5
	Müdür	15	9,1
Görev Yaptığınız Okulun Kademesi	Anaokulu	4	2,1
	İlkokul	56	31,6
	Ortaokul	94	51,9
	Lise	25	14,4
Toplam katılımcı sayısı		179	100

Verilerin toplanması

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin uzaktan öğretim kavramına ilişkin algılarına metafor yoluyla ulaşmayı amaçlayan bu araştırmada online ortamda iki bölümden oluşan bir form kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik özelliklerin sorulduğu kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcılardan “uzaktan öğretim... gibidir/benzemektedir, çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca bu bölümde bazı kavramların metaforları hakkında açıklama yapılarak örnekler verilmiş ve bu doğrultuda katılımcılardan tek bir metafor oluşturarak nedenini belirtmeleri istenmiştir (Kılcan, 2017). Hazırlanan formlar mail olarak gönderilmiştir. Hazırlanan form internet ortamında bir ay boyunca erişime açık tutulmuştur. Araştırmada Bingöl İlinde görev yapmakta olan 187 okul yöneticisi ve öğretmene ulaşılmıştır. Doldurulan formlar içinde uzaktan öğretim kavramına ilişkin hatalı metafor oluşturan ya da metafor oluşturamayan sekiz form elenmiş ve geriye kalan 179 form değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler, kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Saban, 2009). İlk aşama olan verileri kodlama ve ayıklama aşamasında okul yöneticisi ve öğretmenlerin metaforları incelenmiş, sekiz form hatalı olduğundan elenmiştir.

İkinci aşama olan kategori geliştirme aşamasında öncelikle, elenen formlarla birlikte kalan 179 formdan elde edilen veriler bilgisayar ortamında kodlanmış ve her metafor imgesi okul yöneticisi ve öğretmenlerin uzaktan öğretim kavramına ilişkin sahip olduğu algılar bakımından ilişkilendirilmiştir. Kodlar, uzaktan öğretim kavramıyla ilgili benzer özellikler çerçevesinde gruplanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıca, çalışma grubunda yer alan kadın katılımcılar K1, K2, K3, erkek katılımcılar için ise E1, E2, E3, şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen bulguları desteklemek, açıklamak ve çeşitliliği sağlamak adına katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Üçüncü aşama olan geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında; araştırmada belirlenen kategori ve metafor listesi, teyit incelemesi yapabilmek için araştırmacılar arasında paylaşılmış benzerliklerine ilişkin karşılaştırma yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde elde edilen verilerin kodlanmasında, kodlama yapanların benzerlik oranı ya da kodlama yapanlar arası güvenilirlik önemli bir konudur ve “Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı)” formülü kullanıldığında güvenilirliğin %90 ve üzeri olması gerektiği aktarılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış ve elde edilen güvenilirlik değerleri yapılmış olan hesaplamalar sonucunda % 91 oranında bir uzlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü aşama olan yorumlama aşamasında okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından uzaktan öğretim kavramına yönelik metaforlar frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bulgular ve yorum

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin uzaktan öğretim olgusuna ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan birbirine benzeyen metaforlar aynı kategoride birleştirilmiştir. Geliştirilen metaforlar ve kategoriler bu bölümde tablolarla sunulmuştur.

Kadın katılımcıların oluşturdukları metaforlara ilişkin bulgular

Bu bölümde kadın katılımcıların uzaktan öğretime yönelik ifade ettikleri metaforlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların oluşturdukları metaforlar, metaforlara ilişkin kategoriler, kategorilere ait frekans ile yüzde değerleri ve her kategorinin bir tane örnek metaforu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Kadın katılımcıların uzaktan öğretim olgusuna yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	f	%	Örnek Metafor
1. Yetersiz	Çorba, Hayal, Boşa Kürek Çekmek 2, Boşa Kürek Çekmek 3, Teori, Çevirmeli Telefon, Ekşi Elma, Ekşi Elma 2, Ekşi Elma 3	9	12	<i>Uzaktan öğretim çorba gibidir. Çünkü doyurmaz (K4).</i>
2. İmkâna bağlı	Özel Okul, Tahterevalli, Araba, Bulut, Virüs, Virüs 2, Virüs 3, Davul	8	10	<i>Uzaktan öğretim özel okul gibidir. Çünkü sadece imkânı olan öğrenciler erişebilmektedir (K13).</i>
3. Destek	Meyve, Kurtarıcı, Maske, Kötünün İyisi, Oksijen Maskesi, Okul Ortamı, Vitamin	7	9	<i>Uzaktan öğretim meyve gibidir. Çünkü hayati değil ama vitamin ve enerji verir (K22).</i>
4. Etkisiz	Geçici Bir Süreç, Kevgir, Sabun, Cips, Jet, Fast-Food	6	8	<i>Uzaktan öğretim kevgir gibidir. Çünkü tencereye daldırırsın ama hiç çorba alamazsın (K42).</i>
5. Etkileşimsiz	Dere Kenarı, Rüya, Koklanamayan Çiçek, Sanal Dünya, Uzaktan Bakılan Park	5	6	<i>Uzaktan öğretim bir çocuğun parka gidemeyip uzaktan bakması gibidir. Çünkü eğitimde öğrenciyi şefkatli bir dokunuş ve samimi bir gülüş çok şeyi değiştirir. Salıncağa uzaktan bakmak veya onun üzerinde olmak çok farklıdır (K40).</i>
6. Duygusuz	Duvar, Timsah, Film, Pandomim, Film 3	5	6	<i>Uzaktan öğretim Pantomime benzemektedir. Çünkü göz teması olmadığı için duygusal yönü eksiktir (K71).</i>
7. Temassız	Gökyüzü 2, Tatsız, Sanal Oyun 2, Gurbetçi 3, Cam	5	6	<i>Uzaktan öğretim gurbetçi gibidir. Çünkü uzaktasın teknolojiyi kullanır ulaşırsın ama yan yana olmanın verdiği hazı vermez (K63).</i>
8. Faydalı	Yağmur, Işık, Su Bekleyen Çiçek, Gece	4	5	<i>Uzaktan öğretim yağmur gibidir. Çünkü devam ettikçe çocuklara ilmin bereketini sunar, çocuklar onun kıymetini hasat zamanı anlar (K25).</i>
9. Eksik	Tuzsuz Yemek, Kaf Dağı, Türkiye	3	4	<i>Uzaktan öğretim tuzsuz yemek gibidir. Çünkü hiçbir canlı ders okulda öğrencilerle eğlenerek yapılan dersin yerini tutmuyor (K18).</i>
10. Göründüğü gibi değil	Zehirli Mantar, Vitrin, Koklanamayan Çiçek 2	3	4	<i>Uzaktan öğretim zehirli mantar gibidir. Çünkü dışarıdan güzel görünür ama yiyince zehirlenir (K17).</i>
11. Kolay ulaşım	Saksı, Köprü, Güneş 5	3	4	<i>Uzaktan öğretim saksı gibidir. Çünkü her evde olabilir (K16).</i>
12. Sanal	Sanal Âlem, Film 2, Hava	3	4	<i>Uzaktan öğretim film gibidir. Çünkü sadece sanaldır (K65).</i>
13. Zahmetli	Hamburger, Anne, Anne 2	3	4	<i>Uzaktan öğretim hamburger gibidir. Çünkü görüntü olarak iştah açıcı ama yemesi biraz zahmetlidir aynı anda köfteyi marulu ekmeği kaydırmadan tutmak o dengeyi güzel kurmak gerekir (K10).</i>
14. İhtiyaç	Puzzle, Ekmek Su 2	2	3	<i>Uzaktan öğretim Puzzle gibidir. Çünkü parçası eksik kalırsa öğretim de yarım kalır (K15).</i>
15. Zorlayıcı	Dert, Kâbus	2	3	<i>Uzaktan öğretim kâbus gibidir. Çünkü öğrencilerin teknik yaşadığı problemi çözmek çok zaman alıyor (K48).</i>

16.Derin	Deniz 2, Okyanus 2	2	3	<i>Uzaktan öğretim okyanus gibidir. Çünkü derinliği ve sonu bilinmemektedir. İçine girdiğinde her şeyi yaşayarak öğreniyorsun (K61).</i>
17.Güvensiz	Öğrenci	1	1	<i>Uzaktan öğretim öğrenci gibidir. Çünkü kopya çekmeye müsaittir (K77).</i>
18.Belirsiz	Dipsiz Kuyu	1	1	<i>Uzaktan öğretim dipsiz kuyu gibidir. Çünkü ne kadar ışık tutarsanız tutun dibi asla göremezsiniz (K59).</i>
19.Herkese uymaz	Herkesi Aynı Kefeye Koymak	1	1	<i>Uzaktan öğretim herkesi aynı kefeye koymak gibidir. Çünkü tüm öğrenciler aynı özelliklere sahip değildir (K19).</i>
20.Bilgi yükü	Kitap	1	1	<i>Uzaktan öğretim kitap gibidir. Çünkü ekonomik ve bilgi yüküdür (K3).</i>
21.Yansıtıcı	Ayna	1	1	<i>Uzaktan öğretim ayna gibidir. Çünkü aynanın arkasını göremezsiniz sadece kendini görebilirsiniz (K7).</i>
22.Sınırlı	Bülbül	1	1	<i>Uzaktan öğretim bülbül gibidir. Çünkü kafese bağımlı ve sınırlıdır (K27).</i>
23.Yorucu	Yüksek Duvar	1	1	<i>Uzaktan öğretim yüksek bir duvar gibidir. Çünkü aşmaya ve arkasında kalanlara ulaşmaya çalıştıkça seni yorar (K72).</i>

Kadın katılımcıların uzaktan öğretim kavramına yönelik ürettikleri 60 farklı metafor 23 farklı kategori altında değerlendirilmiştir. Bu kategoriler “Yetersiz, imkâna bağlı, destek, etkisiz, etkileşimsiz, duygusuz, temassız, faydalı, eksik, görüldüğü gibi değil, kolay ulaşım, sanal, zahmetli, ihtiyaç, zorlayıcı, derin, güvensiz, belirsiz, herkese uymaz, bilgi yükü, yansıtıcı, sınırlı, yorucu” dur. Kadın katılımcıların ifade ettikleri metaforlarda uzaktan öğretimi en fazla oranda “yetersiz” (%12) olarak betimledikleri görülmektedir. Tablo 1’de her bir kategoriye ilişkin kadın katılımcıların görüşlerinden doğrudan alınan bir örnek sunulmuştur. Kategorilere ait örnek açıklamalara bakıldığında pek çoğunun negatif özellikte olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz kategoriler “Yetersiz, imkâna bağlı, etkisiz, etkileşimsiz, duygusuz, temassız, eksik, görüldüğü gibi değil, sanal, zahmetli, zorlayıcı, güvensiz, belirsiz, herkese uymaz, yansıtıcı, sınırlı, yorucu”dur. Olumsuz kategorilerin yanı sıra, “Destek, faydalı, kolay ulaşım, ihtiyaç, derin, bilgi yükü” kategorilerinde yer alan metaforların pozitif özellikte olduğu belirlenmiştir.

Erkek katılımcıların oluşturdukları metaforlara ilişkin bulgular

Bu bölümde erkek katılımcıların uzaktan öğretime yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların oluşturdukları metaforlar, metaforlara ilişkin kategoriler, kategorilere ait frekans ile yüzde değerleri ve her kategorinin bir tane örnek metaforu Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Erkek katılımcıların uzaktan öğretim kavramına yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin

kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	f	%	Örnek Metafor
1.Etkisiz	Bal Yapamayan Arı, Gökyüzüne Ulaşmak, Göle Maya Çalmak, Çıkılmaz Sokak, Delik Tekne, Etkisiz, Rüya 2, Kaplumbağa 2, Kendini Kandırmak, Rüya 4, Boşluk, Sevmediğim Yemek	12	12	Uzaktan öğretim göle maya çalmak gibidir. Çünkü çocuklara hiçbir şey anlatamıyoruz (E19).
2.Etkileşimsiz	Yankısız Ses, Fanus, Yıldız, Uçurum, Uzun Yol, Hayal 2, Öğrenciye Küsmek, Zindan, Karanlık Oda, Güneş 4, Uzaktaki Aşk	11	11	Uzaktan öğretim cam fanus gibidir. Çünkü görürsün ama müdahale edemezsin (E31).
3.İmkâna bağlı	Fiyasko, Kavak Ağacı, Çiçek, Evren, İnternet Ağı, Resim Defteri, Resim Defteri 2, Resim Defteri 3, Para	9	9	Uzaktan öğretim resim defteri gibidir. Çünkü boyan varsa bir sanat eseri çıkarabilirsin ama boyan yoksa sadece bir sobayı tutuşturabilirsin (E69).
4.Yetersiz	Yaz Yağmuru, Kaplumbağa, TV'deki Yemek, Boşa Kürek Çekmek, Acemi Çıracak, Greyfurt, Yemekten Önce Yenen Meyve, Boşa Kürek Çekmek 4, Direksiyonu Boşalmış Araba	9	9	Uzaktan öğretim TV'deki yemek gibidir. Çünkü yemeği televizyonda görüp kokusunu hissetmek, gerçekte o yemeğin tadını almak mümkün değildir (E21).
5.Faydalı	Güneş 2, Sınıf, Bahçe, Bahçe 2, Uzun Etkinlik, Hissetmek	6	6	Uzaktan öğretim bahçe gibidir. Çünkü içinde olursan meyvelerini yersin (E42).
6.İhtiyaç	Ekmeğin Su, Aile, Hayat, Sağlık, Yuva, Elektrik	6	6	Uzaktan öğretim ekmeğin su gibidir. Çünkü yaşanan bu çağda diama ihtiyacımız olan zaruri bir durumdur (E24).
7.Temassız	Gurbetçi, Gurbetçi 2, Özlem, Görmeden Sevmek, Uzak Bir Köy, Bulut 2	6	6	Uzaktan öğretim oradaki uzaktaki bir köy gibidir. Çünkü gitmesek de görmesek de o öğrenciler bizim öğrencilerimizdir (E68).
8.Belirsiz	İnce Çizgi, Bilmece, Çok Bilinmeyenli Denklem, Kaos, Oyun	5	5	Uzaktan öğretim çok bilinmeyenli denklem gibidir. Çünkü sonucunu kestiremiyoruz (E60).
9.Göründüğü gibi değil	Karpuz, Yapıyormuş Gibi Yapmak, Akvaryum, Sanal Oyun, Karton Ağaç	5	5	Uzaktan öğretim karton ağaç gibidir. Çünkü görüntüsü var ama meyvesi asla olmayacak (E84).
10.Eksik	Sigara, Mektup, Şekersiz Çay, Ayağı Kırık Sandalye	4	4	Uzaktan öğretim iki ayağı kırık sandalyeye benzer. Çünkü denge sağlamakta zorlanırsınız ve bir gün muhakkak düşersiniz (E77).
11.Destek	Tiyatro, İlaç, Yardımcı, Yardımcı 2	4	4	Uzaktan öğretim bir yardımcıya benzer. Çünkü zor durumda kaldığında seni destekler (E97).
12.Kolay ulaşım	Bahane, Işınlanma, Bina Dışı	3	3	Uzaktan öğretim ışınlanma gibidir. Çünkü aynı anda bir arada olabiliriz (E35).
13.Araştırmacı	Fare, Okul, Fare 2	3	3	Uzaktan öğretim fare gibidir. Çünkü sürekli araştırıp öğrenmeye çabalatır (E13).
14.Güvensiz	İp, Çelimsiz Güreşçi, Kapısı Açık Kafes	3	3	Uzaktan öğretim kapısı açık bir kafes gibidir. Çünkü öğrencileri tuttuğunuzu düşünürsünüz ama her an kaçabilirler (E86).
15.Sınırlı	Balon, Yaz Yağmuru 2	2	2	Uzaktan öğretim yaz yağmuru gibidir. Çünkü her yere yağmaz (E23).
16.Derin	Okyanus, Deniz	2	2	Uzaktan öğretim okyanus gibidir. Çünkü içeriği çok fazladır ve yeteri kadar kafa yorulursa keşfedilecek çok tarafı vardır (E4.)
17.Duygusuz	İşkence, Kuş Kafesi	2	2	Uzaktan öğretim işkence gibidir. Çünkü duygusuz ve mekaniktir. Fakat senkronize olması gereken bir yüksek gerilim alanıdır (E90).
18.Tecrübe	Usta	1	1	Uzaktan öğretim usta gibidir. Çünkü işini ne kadar iyi bilir ve seversen o kadar keyif alırsın (E5).
19.Geliştirici	Güneş	1	1	Uzaktan öğretim güneşe benzemektedir. Çünkü güneş gibi insanı geliştirir (E30).
20.Sanal	Rüya 3	1	1	Uzaktan öğretim rüya gibidir. Çünkü gerçeklikten uzaklaşıyorsun (E54).
21.Yansıtıcı	Güneş 3	1	1	Uzaktan öğretim aynadaki güneş gibidir. Çünkü aynanın kabiliyeti nispetinde fayda sağlayabiliyoruz (E55).
22.Sorgulatici	Devrim	1	1	Uzaktan öğretim devrime benzemektedir. Çünkü klasik eğitim yöntemlerinin sorgulanmasına neden olmuştur (E67).
23.Oyalayıcı	Emzik	1	1	Uzaktan öğretim emzik gibidir. Çünkü okula gidemeyen çocukları idare etmek için kullanıyoruz (E74).
24.Zahmetli	Maraton Koşma	1	1	Uzaktan öğretim maraton koşmak gibidir. Çünkü süreklilik isteyen bir şeydir (E76).

Erkek katılımcıların uzaktan öğretim kavramına yönelik oluşturdukları 83 farklı metafor

24 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Etkisiz, etkileşimsiz, imkâna bağlı, yetersiz, faydalı, ihtiyaç, temassız, belirsiz, görüldüğü gibi değil, eksik, destek, kolay ulaşım, araştırmacı, güvensiz, sınırlı, derin, duygusuz, tecrübe, geliştirici, sanal, yansıtıcı, sorgulatici,

oyalayıcı, zahmetli” dir. Erkek katılımcıların ifade ettikleri metaforlarda uzaktan öğretimi en fazla oranda “etkisiz” (%12) olarak betimledikleri görülmektedir. Tablo 2’de her bir kategoriye ilişkin erkek katılımcıların görüşlerinden doğrudan alınan bir örnek sunulmuştur. Kategorilere ait örnek açıklamalara bakıldığında pek çoğunun negatif özellikte olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz kategoriler “Etkisiz, etkileşimsiz, imkâna bağlı, yetersiz, temassız, belirsiz, görüldüğü gibi değil, eksik, güvensiz, sınırlı, duygusuz, geliştirici, sanal, yansıtıcı, sorgulayıcı, oyalayıcı, zahmetli” dir. Diğer yandan olumsuz kategorilerde yer alan metaforların yanı sıra, “Destek, faydalı, kolay ulaşım, ihtiyaç, derin, bilgi yükü tecrübe, araştırmacı” kategorilerinde yer alan metaforların pozitif özellikte olduğu belirlenmiştir.

Kadın ve erkek katılımcıların oluşturdukları metaforların karşılaştırılması

Bu bölümde kadın ve erkek katılımcıların oluşturdukları metaforlar karşılaştırılmaktadır. Oluşturulan metaforlar arasındaki farklılıklar ve benzerlikler vurgulanmaktadır. Farklılık ve benzerliklerin daha rahat görülmesi amacıyla kadın ve erkek katılımcıların oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlara ait kategoriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Kadın ve erkek katılımcıların uzaktan öğretim kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve kategoriler

Kadın katılımcıların uzaktan öğretim görüşleri		Erkek katılımcıların uzaktan öğretim görüşleri	
Kategoriler	Metaforlar	Kategoriler	Metaforlar
1. Yetersiz	Çorba, Hayal, Boşa Kürek Çekmek 2, Boşa Kürek Çekmek 3, Teori, Çevirmeli Telefon, Ekşi Elma, Ekşi Elma 2, Ekşi Elma 3	1.Etkisiz	Bal Yapamayan Arı, Gökyüzüne Ulaşmak, Göle Maya Çalmak, Çıkmaz Sokak, Delik Tekne, Etkisiz, Rüya 2, Kaplumbağa 2, Kendini Kandırmak, Rüya 4, Boşluk, Sevmediğim Yemek
2.İmkâna bağlı	Özel Okul, Tahterevallı, Araba, Bulut, Virüs, Virüs 2, Virüs 3, Davul	2.Etkileşimsiz	Yankısız Ses, Fanus, Yıldız, Uçurum, Uzun Yol, Hayal 2, Öğrenciye Küsmek, Zindan, Karanlık Oda, Güneş 4, Uzaktaki Aşk
3.Destek	Meyve, Kurtarıcı, Maske, Kötünün İyisi, Oksijen Maskesi, Okul Ortamı, Vitamin	3.İmkâna bağlı	Fiyasko, Kavak Ağacı, Çiçek, Evren, İnternet Ağı, Resim Defteri, Resim Defteri 2, Resim Defteri 3, Para
4.Etkisiz	Geçici Bir Süreç, Kevgir, Sabun, Cips, Jet, Fast-Food	4.Yetersiz	Yaz Yağmuru, Kaplumbağa, TV’deki Yemek, Boşa Kürek Çekmek, Acemi Çıracık, Greyfurt, Yemekten Önce Yenen Meyve, Boşa Kürek Çekmek 4, Direksiyonu Boşalmış Araba
5.Etkileşimsiz	Dere Kenarı, Rüya, Koklanamayan Çiçek, Sanal Dünya, Uzaktan Bakılan Park	5.Faydalı	Güneş 2, Sınıf, Bahçe, Bahçe 2, Uzun Etkinlik, Hissetmek
6.Duygusuz	Duvar, Timsah, Film, Pandomim, Film 3	6.İhtiyaç	Ekmek Su, Aile, Hayat, Sağlık, Yuva, Elektrik
7.Temassız	Gökyüzü 2, Tatsiz, Sanal Oyun 2, Gurbetçi 3, Cam	7.Temassız	Gurbetçi, Gurbetçi 2, Özlem, Görmeden Sevmek, Uzak Bir Köy, Bulut 2
8.Faydalı	Yağmur, Işık, Su Bekleyen Çiçek, Gece	8.Belirsiz	İnce Çizgi, Bilmece, Çok Bilinmeyenli Denklemler, Kaos, Oyun
9.Eksik	Tuzsuz Yemek, Kaf Dağı, Türkiye	9.Görüldüğü gibi değil	Karpuz, Yapıyormuş Gibi Yapmak, Akvaryum, Sanal Oyun, Karton Ağaç
10.Görüldüğü gibi değil	Zehirli Mantar, Vitrin, Koklanamayan Çiçek 2	10.Eksik	Sigara, Mektup, Şekersiz Çay, Ayağı Kırık Sandalye
11.Kolay ulaşım	Saksı, Köprü, Güneş 5	11.Destek	Tiyatro, İlaç, Yardımcı, Yardımcı 2

12.Sanal	Sanal Âlem, Film 2, Hava	12.Kolay ulaşım	Bahane, Işınlanma, Bina Dışı
13.Zahmetli	Hamburger, Anne, Anne 2	13.Araştırma cı	Fare, Okul, Fare 2
14.İhtiyaç	Puzzle, Ekmek Su 2	14.Güvensiz	İp, Çelimsiz Güreşçi, Kapısı Açık Kafes
15.Zorlayıcı	Dert, Kâbus	15.Sınırlı	Balon, Yaz Yağmuru 2
16.Derin	Deniz 2, Okyanus 2	16.Derin	Okyanus, Deniz
17.Güvensiz	Öğrenci	17.Duygusuz	İşkence, Kuş Kafesi
18.Belirsiz	Dipsiz Kuyu	18.Tecrübe	Usta
19.Herkese uymaz	Herkesi Aynı Kefeye Koymak	19.Geliştirici	Güneş
20.Bilgi yükü	Kitap	20.Sanal	Rüya 3
21.Yansıtıcı	Ayna	21.Yansıtıcı	Güneş 3
22.Sınırlı	Bülbül	22.Sorgulaticı	Devrim
23.Yorucu	Yüksek Duvar	23.Oyalayıcı	Emzik
		24.Zahmetli	Maraton Koşma

Tablo 4'e bakılacak olursa kadın ve erkek katılımcıların oluşturdukları metaforlar

karşılaştırıldığında göze çarpan ilk nokta hem kadın hem de erkek katılımcılarda “yetersiz” ve “etkisiz” kategorileri ile ilgili metafor belirten çok sayıda katılımcı bulunmasıdır. Bununla birlikte “imkâna bağlı, destek, etkileşimsiz, duygusuz, temassız, faydalı, eksik, görüldüğü gibi değil, kolay ulaşım, sanal, zahmetli, ihtiyaç, derin, belirsiz, yansıtıcı, sınırlı” kategorileri de hem kadın hem de erkek katılımcılar tarafından metafor belirtilen ortak kategorilerdir. Bu açıdan bulgulara bakıldığında katılımcıların uzaktan öğretime yönelik algılarını belirttikleri metaforlar arasında cinsiyet açısından önemli bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin uzaktan öğretim kavramına yönelik oluşturulan metaforlar analiz edildiğinde, metaforların pek çoğunda uzaktan öğretimin yetersiz, etkisiz, etkileşimsiz, imkâna bağlı bir öğretim şekli olduğuna vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Kategorilere ait örnek açıklamalar incelendiğinde pek çoğunun negatif özellikte olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların uzaktan öğretime ilişkin algılarını belirttikleri metaforların cinsiyet bağlamında dağılımlarına bakıldığında ise, kadın katılımcıların uzaktan öğretimi yetersiz olarak, erkek katılımcıların ise etkisiz olarak gördükleri bulgusuna rastlanmıştır. Bulgulara bakıldığında katılımcıların uzaktan öğretime yönelik algılarını belirttikleri metaforlar arasında cinsiyet açısından önemli bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan öğretim konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Fidan (2017), metaforlar aracılığı ile uzaktan öğretime kayıtlı 130 öğrencinin uzaktan öğretim algılarını incelemiştir. Araştırması sonucunda bölümler açısından algıların farklılaştığı, cinsiyetler açısından algıların farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Güven (2015), 150 öğretmen adayının uzaktan öğretime ilişkin oluşturdukları metaforların çeşitlilik, ihtiyaca yönelik, gereklilik, isteğe bağlılık gibi kategoriler altında toplandığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Tuncay ve Özçınar'ın (2009) da 12 BÖTE öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adayları, yeni bir eğitim yönteminden çekindiklerinden uzaktan öğretimi dibi bilinmeyen bir okyanus şeklinde algılamaktadırlar. Çivril, Aruğaslan ve Özkara'nın (2018) yaptıkları çalışmada tespit ettikleri 302 metafordan 17'sinin negatif olduğu, bu negatif ifadelerinse çoğunlukla bu çalışmadakine benzer biçimde "Etkileşim" kategorisinde bulunduğu tespit edilmektedir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) ise uzaktan öğretimde ders veren öğretim elemanlarının olumlu görüşleri arasında zaman ve mekân bağımsızlığının olduğunu belirlemişlerdir. Taş, Yavuzalp ve Gürer'in (2016) de çalışmalarında, uzaktan öğretimi, öğretmen adaylarının uzaktan öğretime yönelik online derslerde yaşadıkları teknik sorunlar veya dersin yanlış tasarımından kaynaklı sebeplerden dolayı (Yılmaz ve Güven, 2015) eksik yönleri olan, gerekli olmayan bir öğretim yöntemi şeklinde algıladıkları ve böylece uzaktan öğretime yönelik negatif görüşte oldukları ifade edilebilir. Aksal, Gazi ve Menemenci'nin (2014) yaptıkları çalışmada katılımcılar uzaktan öğretimi yer ve zaman kısıtlaması olmadan, öğrencinin kendi kendine öğrenebildiği, internet ve teknoloji temelli bir eğitim metodu olarak tanımlarken, uzaktan öğretimi öğrenci sorumluluğunu artırması yönünden eleştirmişlerdir. Usta'nın (2019) yapmış olduğu çalışmada (2019) kategoriler "ihtiyaç", "değişim ve gelişim", "zorluk", "bilgi kaynağı olma", "olumsuz yönler", "değişken ve beklenmedik" ve "büyüklük" olarak belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2018) 80 uzaktan ve 56 yüz yüze eğitim gören öğrencilerin uzaktan öğretime ilişkin algılarının metaforik karşılaştırıldığı araştırmasında uzaktan öğrenenler uzaktan öğretime altın bir lütuf, büyük fırsat ve gereklilik metaforlarını kullandıkları sonucuna

ulaşmıştır. Kategoriler incelendiğinde, bu araştırma ile kısmen benzer bir sonucun ortaya çıktığı görülmüştür.

Gömleksiz ve Fidan'ın (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin, bu çalışmadaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin olumsuz görüşlerine benzer biçimde, uygulanan uzaktan öğretimin yetersiz kaldığını, verim alınmadığını ve zor olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Öğrenme ve kalıcılık noktasında sıkıntı yaşandığı ifade edilmektedir. Diğer yandan öğrenciler uzaktan öğretimin kendilerine zaman ve mekândan bağımsız olarak sağladığı özgürlükleri de ifade etmişlerdir. Geleneksel eğitime nazaran uzaktan öğretim öğrencilere yüksek oranda esneklik ve erişilebilirlik sağlamasına rağmen, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki mesafe, uzaktan öğretimde etkileşim eksikliğine neden olmaktadır ki bu önemli bir engel teşkil etmektedir (Lee, 2017).

Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan öğretimle ilgili olarak çevrimiçi ortamlarda öğretimin nasıl yapılacağıyla ilgili desteğe ve eğitime gerek duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi derslere adaptasyonlarını kolaylaştırmada ve performanslarını arttırmada, teknik desteğin yanında pedagojik ve materyal desteğinin de verilmesinin katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Online olarak yapılan eğitimlerde, öğrenci mikrofonunu ve kamerasını açarak derse katılmaktan çekindiğinden dolayısıyla öğrenci ile göz teması kurulamadığından öğrenci pasif kalmaktadır. Bununla birlikte kişisel yüz yüze iletişim ve doğrudan geri bildirim eksikliği birçok öğreticiyi de etkilemektedir. Ayrıca uzaktan öğretim sürecini engelleyen etkenlerden birisi de sosyal etkinliklerin eksikliğidir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp'ın (2016) yaptıkları çalışmada görüşülen tüm öğretim elemanları uzaktan öğretime geçişin çok kısa süre içerisinde gerçekleşmesi noktasında endişeleri ve olumsuz düşünceleri olduğunu, gerekli hazırlıkların ve ön çalışmaların yapılmadığını, uzaktan öğretime hızlı geçişin hatalı bir karar olduğunu ifade etmişlerdir.

Uzaktan öğretimle ilgili çeşitli araştırmalarda öğrencilerin, öğretmenle yeterince iletişime geçemediklerinden sevgi hissinin oluşmadığını, sorularına anında cevap bulamadıklarından derse ilgisiz olduklarını, kendilerini bir yabancı gibi hissettiklerini, odaklanamadıkları ve benzer sebepler nedeniyle uzaktan öğretime yönelik olumsuz algılara sahip oldukları ortaya konulmuştur (Yılmaz ve Güven, 2015; Gillies, 2008; Doğan ve Tatık, 2015; Karal, Çebi ve Turgut, 2011).

Araştırma sonuçları doğrultusunda uzaktan öğretim sistemini iyileştirmek için aşağıdaki öneriler yapılabilir:

Eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan velilerin uzaktan öğretime yönelik algılarının metafor yoluyla incelenebilmesi için araştırmalar yapılabilir. Politika geliştiriciler öncelikle negatif metaforların yer aldığı konular üzerinde durabilir ve bu konularda farklı ve yeni uygulamalar geliştirilerek iyileştirmeler yapılması önerilebilir. Okulların iletişim ve etkileşime önem vermesi, öğretim tasarımını iletişimi arttıracak nitelikte seçmesi önerilebilir. Çevrimiçi derslerden her öğrencinin yararlanabilmesi adına tüm öğrencilerin fayda sağlayabileceği bilgisayar laboratuvarları kurulup ağ erişimi sağlanabilir. Öğretmenlerin uzaktan öğretim sisteminde verimli ve etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri adına öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Öğrencilerin derse katılımlarını artırmaları için öğretimsel destek sağlayacak, içerik geliştirecek eğitimler düzenlenebilir. Online ortamlarda derslerine katılabilmeleri adına tablet veya dizüstü bilgisayar gibi ihtiyaçlar için maddi destekte bulunulabilir ya da cihaz sağlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Bingöl Üniversitesi kurumundan 12/10/2020-E.18795 tarih, sayı ve nosu ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aksal, F. A., Gazi Z. A., & Menemenci, N. (2014). *Araştırmacı öğrenenlerin bilgi ve bilişim çağına yönelik metaforik algılarının değerlendirilmesi*. XVI. Akademik Bilişim Konferansı, Mersin Üniversitesi, 7-9 Şubat 2014, Mersin.
- Akyürek, M. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- Allmer, T., & Bulut, E. (2018). Academic Labour, Digital Media and Capitalism (Combined PDF of all articles). tripleC: Communication, Capitalism & Critique. *Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 16(1), 44-240.
- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt, A. (2020). Korona virüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6 (3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi yayınları.
- Clark, J. T. (2020). *Distance education*. *Clinical Engineering Handbook* içinde (ss. 410-415). Editör: Ernesto Iadanza. Floransa-İtalya: Academic Press.
- Cook-Sather, A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *Teachers College Record*, 105 (6), 946.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Sage.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 269-283.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (1), 39-59.
- Demirbilek, N. (t.y.). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *Yayımlanmamış makale taslağı*.
- Djalilova, K. M. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. *Наука и образование сегодня*, (7), 70-72.
- Doğan, S., & Tatık, R.Ş. (2015). Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), 247-261.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (Massive Open Online Course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 15-22.

Fidan, M. (2017). Metaphors of blended learning' students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 276-291.

George, M. L. (2020). Effective teaching and examination strategies for undergraduate learning during COVID-19 school restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*, 49 (1), 23-48.

Gillies, D. (2008). Student perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29 (1), 107-118.

Gunawardena, C. N., & Mclsaac, M. S. (2004). *Distance education*. In D. H. Jonassen, (Eds.). *Handbook of research in educational communications and technology* (pp. 355-395). Lawrence Erlbaum Associates.

Gömlüksiz, M. N., & Fidan, E. K., (2017). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları*. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Çanakkale, Türkiye

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Opinions of instructors who give lectures online about distance education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 47- 78

Hartzell, G. (2002). The metaphor is the message. *School Library Journal*, 48 (6), 33.

Husserl, E., (2003). *Fenomenoloji üzerine beş ders*, (Çev. : Harun Tepe). Bilim ve Sanat.

İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.

Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online lectures. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (1), 133-160.

Kaçan, A., & Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (1) , 1-21.

Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6 (2), 299-322. Doi: 10.16949/turcomat.75936.

Karal, H., Çebi, A., & Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10 (4), 276-293.

Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Pegem Akademi.

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. Doi: 10.17829/midr.20142110299.

Koohang, A., & Harman, K. (2005). Open source: A metaphor for e-learning. *Informing Science Journal*, 8.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.

Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *Internet and Higher Education*, 33, 15-23.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, G. R. and Guenther, P. F. (2000). Designing instruction for learning in electronic classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000 (84), 15-22.
- Ormell, C. (1996). Eight metaphors of education. *Education Research*, 38 (1), 67-75.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 595-605.
- Pappano, L. (2012). The year of the MOOC. *The New York Times*, 2 (12), 2012.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press,
- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade increase: tracking distance education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Solak, H., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 41-52.
- Şahan, K. (2017). Metafor ne değildir? *Kesit Akademi Dergisi*. 3 (8), 166-176.
- Taş, H., Yavuzalp, N., & Gürer, M. D. (2016). BÖTE bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. 4th International Instructional Technologies and Teacher Education Symposium, Elazığ.
- Tepebaşı, F. (2013). *Metafor yazıları*. Çizgi Yayınevi.
- Tuncay, N., & Özçınar, Z. (2009). Distance education "metaphors". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 1 (1), 2883-2888.
- Usta, İ. (2019). Distance learners' metaphorical images to open education. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 5(1), 109-122
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Yamamoto, T. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

Dr. Öğr. Üyesi, Nesip Demirbilek, ndemirbilek@bingol.edu.tr

Doç. Dr. Hasan Demirtaş, hdemirtas@inonu.edu.tr

Dr. Ferhat Han, ferhathan@gmail.com

Dr. Fulya Atila, fulyaozer88@gmail.com

The Experiences and Views of Special Education Teachers Towards Distance Education Throughout Coronavirus Pandemic Period

Kübra Akbayrak, Ministry of National Education, 0000-0002-2647-9887

Gürsen Vural, Hacettepe University, 0000-0002-2858-2845

Murat Açar, Ministry of National Education, 0000-0002-2002-7599

Abstract

The aim of this study is to examine special education services which have been provided through distance education for students with special educational needs throughout coronavirus (covid-19) pandemic in Turkey in regard to special education teachers' views and experiences. This qualitative study was designed using a case study approach and special education teachers working with students with special educational needs in mainstream and special school settings in seven different regions were recruited in the study. Using purposive participation selection strategy, semi-structured interviews have been conducted with fifteen special education teachers in Turkey. The collected data have been analysed using thematic analysis method. The findings have been presented within the following four main themes: (i) distance education as support for training, (ii) providing accommodation to meet unique needs of students with special educational needs, (iii) participation of families into distance education, and (iv) student-teacher interaction. The findings of the study indicate that each student who have special educational needs might different educational support needs and accommodations; therefore, distance education should be provided considering potential individual differences. The findings also highlight that interaction between students, teachers and families is highly important for students with special educational needs and a distance education model which enables this interaction is immensely required.

Keywords: distance education, special education teachers, students with special educational needs



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 471-499
DOI:
10.17679/inuefd.863029

Article type:
Research article

Received : 17.01.2021
Accepted : 28.02.2021

Suggested Citation

Akbayrak, K., Vural, G. & Açar, M. (2021). The Experiences and Views of Special Education Teachers Towards Distance Education Throughout Coronavirus Pandemic Period, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 471-499. DOI: 10.17679/inuefd.863029

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A new type of coronavirus (covid-19), which was first identified in December 2019 in Wuhan city of China, has spread quickly and became a global pandemic in 2020 (WHO, 2020). In order to reduce its spread around the world, social life has been restricted in terms of a variety of aspects in many countries through social isolations. In line with such restrictions in social life, face-to-face education has been suspended in the Republic of Turkey as like many countries in the world and all education activities in Turkey have been maintained through distance education. However, those restrictions in social life and isolation process undoubtedly have caused a range of 'different' challenges for children and young people who have special educational needs. For example, United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) reports that educational services received by approximately 1.5 billion children have been affected by covid-19 pandemic and also highlights that particularly vulnerable children, including those with special educational needs and disabilities, might be affected most by covid-19 (UNICEF, 2020a; 2020b). Therefore, the aim of this study is to examine special education services, which have been provided through distance education for students with special educational needs throughout coronavirus (covid-19) pandemic in Turkey, in regard to special education teachers' perceptions and experiences. For this purpose, the research questions of the study are determined as follows:

1. How do special education teachers describe their experiences and views regarding educational services which have been provided for students with special educational needs throughout coronavirus pandemic in Turkey?
2. What are the views of special education teachers concerning the strengths and weaknesses of distance education in terms of the education of students with special educational needs?

3. What do special education teachers recommend in order to increase the quality of distance education services provided for students with special educational needs?

Purpose

As previously stated, the aim of this study is to examine special education services, which have been provided through distance education for students with special educational needs throughout coronavirus (covid-19) pandemic in Turkey, in regard to special education teachers' perceptions and experiences. Considering the potential impacts of coronavirus pandemic on educational services for children and young people with special educational needs in Turkey, this study will provide useful insight into the educational services that students with special educational needs receive throughout coronavirus pandemic; and thus, it will provide recommendations to improve distance education services for those students.

Method

This study was designed through qualitative research approach, using interviews as the main data collection tool of the study. Using 'purposive participation selection strategy' (Robson, 2011), special education teachers were approached and recruited to ensure that they work with students who have a variety of educational support needs in different educational settings, including special schools and mainstream schools in different regions in Turkey. Special education teachers who participated in the study reported that they worked with students with mild/moderate/severe learning difficulties, students with autism spectrum disorders, students with vision impairment, students with hearing impairment, students with cerebral palsy and students with down syndrome. In total, fifteen special education teachers who work in seven different regions in Turkey were recruited in the study. After gaining ethical approvals, interviews have been conducted with participants through phone and online platforms due to the restrictions throughout coronavirus pandemic, lasting on average 30-35 minutes. All participants were informed about the study and their consents were taken prior to interviews. The consents of participants who took part in the study were taken verbally. The

collected data have been analysed using thematic analysis method (Braun & Clarke, 2006). In accordance with the thematic analysis stages (Braun & Clarke, 2006; p.87), the textual data were divided into themes and sub-themes.

Findings

The findings have been presented within the following four main themes: (i) distance education as support for training, (ii) accommodation to meet unique support needs of students with special educational needs, (iii) participation of families into distance education and (iv) student-teacher interaction. Most of the special education teachers who participated in the study reported that a number of educational services, which have been delivered by the Turkish Ministry of National Education throughout covid-19 pandemic, were helpful for students with special educational needs and their families (e.g., a mobile application called in Turkish as “özelim eğitimdeyim”). Additionally, most of the participants reported that improving the independent daily living skills of students was easier through distance education compared to face-to-face traditional education. This was because they highlighted that students have more facilities to improve their independent living skills at their own home through using their own stuff at home. Special education teachers who participated in interviews also stated that each student who have special educational needs might different educational support needs and accommodations and therefore, distance education should be provided considering these potential differences. For instance, the participants who work students with vision impairment and students with hearing impairment reported that they had some challenges in developing communication with their students while they were delivering instructions through distance education. In line with this, one-to-one interaction between the student and the teacher was reported as highly important for students with special educational needs. Further, the participants emphasised the importance of the role of families in delivering instructions through distance education through reporting that family members mostly enabled the communication between students and teachers throughout covid-19

pandemic. They also stated that the families' attitudes towards distance education might have impact on the educational services which delivered through distance education.

Discussion & Conclusion

The findings of the study indicate that each student who have special educational needs might have different educational support needs and accommodation. Therefore, educational activities delivered through distance education should be provided for students with special educational needs considering the potential differences between their educational support needs. The findings also illustrate that one-to-one interaction between students and teachers is very important for students with special educational needs. For this reason, it seems that a distance education model which provides this interaction is immensely required. Additionally, a number of educational services, which have been delivered by the Turkish Ministry of National Education throughout coronavirus pandemic, were reported as helpful for students with special educational needs and their families. Considering this, the use of such online services can be expanded, and they can provide support for face-to-face traditional education for students with special educational needs. Further, the findings of this study imply that families' attitudes towards distance education might affect the quality of educational services that children with special educational needs have through distance education. Families' knowledge and facilities regarding technology were also highlighted by most of the special education teachers who participated in the study as an important component for distance education services that students with special educational needs had throughout coronavirus pandemic. In line with this, online family training services might be delivered for families in order them to expand their knowledge in relation to technology. Finally, in-service training might be recommended in order for special education teachers to improve their knowledge, understanding and skills in distance education.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyim ve Görüşleri

Kübra Akbayrak, Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-2647-9887
Gürsen Vural, Hacettepe Üniversitesi, 0000-0002-2858-2845
Murat Açar, Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-2002-7599

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de koronavirüs (covid-19) pandemisi döneminde özel gereksinimli öğrencilere yönelik sağlanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine ve deneyimlerine dayalı olarak incelenmesidir. Durum çalışması olarak desenlenen bu nitel araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin yedi bölgesinde özel eğitim ve genel eğitim okullarında farklı yaş gruplarındaki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan on beş özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenen katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerden toplanan veriler tematik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular; öğretime destek olarak uzaktan eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarına göre uyarlanabilirlik, ailelerin uzaktan eğitime dâhil olması ve öğrenci-öğretmen etkileşimi olmak üzere dört ana tema üzerinden sunulmuştur. Türkiye’de koronavirüs (covid-19) pandemisi döneminde sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik katkısı olduğu vurgulanırken, bu dönemde sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerinde özel gereksinimli öğrencilerin birbirlerinden farklı eğitsel ihtiyaçlarına uyarlanabilirlik konusunda güçlük yaşandığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimlerinde birbirlerinden farklı destek ve uyarlamalara ihtiyaç duyabileceği ve uzaktan eğitim hizmetleri sağlanırken özel gereksinimli bireylerin bireysel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir. Bulgular ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğrenci, öğretmen ve aileler arasında etkileşimin önemli olduğunu ve bu etkileşimin sağlandığı bir uzaktan eğitim modelinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler

Önerilen Atıf

Akbayrak, K., Vural, G. & Açar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499. DOI: 10.17679/inuefd.863029



İnönü Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Dergisi
 Cilt 22, Sayı 1, 2021
 ss. 471-499
 DOI:
 10.17679/inuefd.863029

Makale türü:
 Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
 17.01.2021
 Kabul Tarihi :
 28.02.2021

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitime İlişkin

Deneyim ve Görüşleri

Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre ilk kez 2019 yılında Çin'de tespit edilen yeni tip koronavirüsün (covid-19) yayılmasını önlemek amacıyla 2020 yılında birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edildiği bilinmektedir (World Health Organisation [WHO], 2020; United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2020a; 2020b). Türkiye'de de koronavirüs salgının ülke geneline yayılmasını azaltmak ve salgının eğitim açısından olası olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla bazı dönemlerde kısmen yüz yüze eğitime yer verilse de 23 Mart 2020 tarihinden 2020 yılının sonuna kadar eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim aracılığıyla sürdürüldü (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a; 2020b).

Uzaktan eğitim, genel olarak öğrenen ve öğretmenin birbirinden uzak olduğu koşullarda gerçekleşen bir öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir (Schlosser & Anderson, 1994). Bu eğitimin amaçlarından biri yüz yüze iletişimin yerine teknolojiyi kullanarak öğretene ile öğrenen arasında karşılıklı etkileşim ve iletişim oluşturmaktır (Keegan, 1986). Uzaktan eğitimin en çok vurgulanan yararları zaman ve mekândan bağımsız olarak ekonomik ve etkileşimli öğrenme imkânı sunması ve eğitim fırsatlarını arttırmasıdır (Toker-Gökçe, 2008; Bozkurt, 2017). Literatürde uzaktan eğitimin öğretene ve öğrenenin aynı ortamda bulunduğu yüz yüze eğitime alternatif olarak kullanılması ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan çoğunluğu uzaktan eğitim programlarının ve hizmet kalitesinin değerlendirilmesi ve öğrenenlerin uzaktan eğitime ilişkin ilgi ve motivasyonları ile ilgili olduğu görülürken (Gök, 2017; Uçar, 2016; Çengel, 2014; Lee, 2001), bazılarının uzaktan eğitime ilişkin öğretmen tutumları ve yeterlilikleri üzerine olduğu görülmektedir (Ülkü, 2018; Ergin, 2010; Thach & Murphy, 1995). Ancak koronavirüs salgını devam ederken dünyanın birçok ülkesinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin yüz yüze eğitimin sadece bir alternatifi olarak değil, yüz yüze

eğitimin tamamen yerine geçerek mecburi olarak kullanıldığı söylenebilir. Bu zorunluluktan oluşan durumun dünyada pek çok eğitim sistemini ve öğretim çağındaki çocuk ve gençleri etkilediğini söylemek mümkündür. Nitekim Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) koronavirüs pandemisi döneminde dünya genelinde yaklaşık bir buçuk milyardan fazla çocuğun eğitimini etkilediğini ve özellikle özel gereksinime sahip çocukların da dâhil olduğu “incinebilir/kırılgan” çocukların bu süreçte daha fazla olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir (UNICEF, 2020a; 2020b).

Koronavirüs salgınının özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkilerine ilişkin literatürde birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmaların koronavirüs pandemisinin yol açtığı sonuçların özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri (ör. Pacheco ve diğ., 2020), eğitime erişimlerine etkileri (ör. Jeste ve diğerleri, 2020; Putri ve diğ., 2020; Stenhoff ve diğ., 2020), zihinsel gelişimleri üzerine etkileri (ör. Asbury ve diğ., 2020; Patel, 2020) üzerine olduğu görülürken; bu süreçte ailelerin çocuklarının eğitimlerine nasıl dâhil olduklarıyla ilgili de araştırmalar da bulunmaktadır (ör. Cahapay, 2020). Ancak koronavirüsün etkilerinin oldukça *yeni* olması nedeniyle Türkiye’de salgınının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkilerine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (ör. Kalaç ve diğ., 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020). Bu nedenle koronavirüs pandemi döneminin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine olan etkilerinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buna bağlı olarak, bu araştırmanın temel amacı koronavirüs pandemisi döneminde özel eğitim öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla nasıl devam ettiğini ortaya koyarak bu süreçte özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik bir anlayış sağlamaktır. Bu amaçla özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi dönemindeki deneyimleri ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelenerek bu süreçte sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından güçlü ve eksik yönlerini

tespit edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, bu araştırmanın nihai amacı uzaktan eğitim hizmetlerinden özel gereksinimli öğrencilerin salgın sürecinden sonra daha etkili şekilde yararlanabilmesi için uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için ilgili paydaşlara önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın amaçlara ulaşabilmek için bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Koronavirüs pandemisi döneminde özel gereksinimli öğrencilere yönelik sağlanan uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından uzaktan eğitime yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik sağlanan uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerine paralel olarak ilgili paydaşlara neler önerilebilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine imkân tanıyan araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2011; s.277). Bu çalışmada da koronavirüs pandemi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin *nasıl* olduğu ve özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin *derinlemesine* incelenmesi hedeflenmiştir. Buna bağlı olarak bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik görüşme formu hazırlanarak gerektiğinde görüşmeyi yapan araştırmacının görüşme sorularını “genişletebilmesine” olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur (Thomas, 2017) (Tablo 1). Bu

aşamada görüşme sorularının araştırmanın amacına ve kapsamına uygun olarak hazırlanabilmesi için özel eğitim alanında çalışan bir uzmanın görüşme sorularına ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır.

Tablo 1

Görüşme Soruları

İçerik	Sorular
Giriş/Başlangıç	- Öncelikle kendinizden biraz bahseder misiniz? (ör. Kaç yıllık öğretmenlik deneyimine sahipsiniz?, Hangi okulda çalışıyorsunuz?)
Covid-19 Sürecinde Öğrencilerle İletişim	-Covid-19 sürecinden biraz bahseder misiniz? Bu süreç sizin ve öğrencileriniz açısından nasıl geçti/geçiyor? -Bu süreçte öğrencilerinizle iletişim kurmakta herhangi bir zorluk çektiniz mi? Evet ise, biraz bu zorluklardan bahseder misiniz?
Covid-19 Sürecinde Ailelerle İletişim	-Covid-19 sürecinde ailelerle olan iletişiminizden bahseder misiniz? Bu süreçte ailelerle nasıl iletişim kurdunuz? -Ailelerle bu süreçte çocuklarının eğitimlerine yönelik bir faaliyet yaptınız mı? Evet ise, bu faaliyetlerden bahseder misiniz?
Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Faaliyetleri	-Covid-19 sürecinde kısıtlamalar devam ederken eğitim-öğretim faaliyetlerine nasıl devam ettiniz? Yaptığınız faaliyetlerden örnek verir misiniz? -Bu süreçte eğitim-öğretim uygulamalarına erişimde öğrencilerinizin zorluk yaşadığı oldu mu? Evet ise, bu zorluklardan biraz bahseder misiniz? -Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitim faaliyetleri hakkında ne düşünüyorsunuz? -Sizce Bakanlığın sağladığı uzaktan eğitim hangi açılardan yeterli/yeterli değildi? Kendi öğrencilerinizle ilgili birkaç örnek verir misiniz?
Uzaktan Eğitim ve Özel Gereksinimler	-Sizce uzaktan eğitimin özel gereksinimli bireylere yönelik olası avantajları ve dezavantajları neler olabilir? -Özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitimin sağlayacağı olası yararlarından en üst düzeyde yararlanabilmesi için uzaktan eğitimin kalitesinin geliştirilmesine yönelik neler önerebilirsiniz?
Kapanış	-Eklemek istediğiniz bir şey var mı? (ör. öneriler, genel görüşler vb.)

Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı eğitim alanındaki çalışmalarda araştırmalar genellikle küçük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilebileceği için örneklem seçiminde temsil edilebilirlik yerine örneklemelerin amaca dayalı olarak seçilmesine dikkat edilebilir (Türnüklü, 2000). Bu nedenle, “amaçlı örneklem” (Robson, 2011) tekniği kullanılarak, özel gereksinimli öğrencilerle özel eğitim ve genel eğitim okullarında Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde özel gereksinimli

öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken her bir coğrafi bölgeden rastgele bir il seçilmiş ve o ildeki özel eğitim öğretmenleriyle bağlı olduğu il millî eğitim müdürlüğü aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Bu araştırma için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (05.10.2020 tarihli-27250534-605.01-E.14147816 sayılı) ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nden (29.09.2020 tarihli-116 sayılı) etik izin alınmıştır. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptığı iller: Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul, İzmir, Gaziantep ve Rize'dir. Katılımcılar ile ilgili diğer bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubu ile İlgili Bilgiler

Katılımcı	Mesleki deneyim (yıl)	Görev yaptığı okul	Sınıf düzeyi	Birlikte çalıştığı öğrencilerin aldığı eğitsel tanı(lar)
Ö-1	10-15	Özel Eğitim Meslek Lisesi	10. sınıf	Hafif düzey zihinsel yetersizlik, otizm
Ö-2	0-5	Özel Eğitim Uygulama Okulu	6. sınıf	Orta/Ağır düzey zihinsel yetersizlik
Ö-3	5-10	Genel Eğitim Okulu-Özel Eğitim Sınıfı	8. sınıf	Hafif düzey zihinsel yetersizlik
Ö-4	0-5	Genel Eğitim Okulu-Özel Eğitim Anasınıfı	Anasınıf	Otizm spektrum bozukluğu
Ö-5	0-5	Özel Eğitim Anaokulu	Anasınıf	Otizm spektrum bozukluğu
Ö-6	10-15	Genel Eğitim Okulu-Özel Eğitim Sınıfı	3. sınıf	Görme yetersizliği
Ö-7	15-20	Genel Eğitim Okulu-Özel Eğitim Sınıfı	7. sınıf	Hafif düzey zihinsel yetersizlik
Ö-8	10-15	Özel Eğitim Meslek Lisesi	10. sınıf	Hafif düzey zihinsel yetersizlik
Ö-9	15-20	Genel Eğitim Okulu-Özel Eğitim Sınıfı	5. sınıf	Hafif düzey zihinsel yetersizlik, serebral palsi
Ö-10	15-20	Özel Eğitim Meslek Lisesi	10. sınıf	Hafif düzey zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, down sendromu
Ö-11	0-5	Özel Eğitim Uygulama Okulu	6. sınıf	Orta/Ağır düzey zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği
Ö-12	5-10	Görme Engelliler Okulu	3. sınıf	Görme yetersizliği
Ö-13	10-15	İşitme Engelliler Okulu	7. sınıf	İşitme yetersizliği
Ö-14	0-5	Özel Eğitim Meslek Okulu	11-12. sınıf	Hafif düzey zihinsel yetersizlik
Ö-15	15-20	Genel Eğitim Okulu-Özel Eğitim Sınıfı	3. sınıf	Hafif düzey zihinsel yetersizlik

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulanabilmesi için etik onay ve resmî araştırma izinlerinin alınmasının ardından, koronavirüs salgını kapsamında alınan önlemlere bağlı olarak katılımcılarla yapılan görüşmeler telefon aracılığıyla ya da çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra yapılan görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve daha sonra kaydedilen ses kayıtları veri analizi için Word formatında yazılı hâle dönüştürülmüştür.

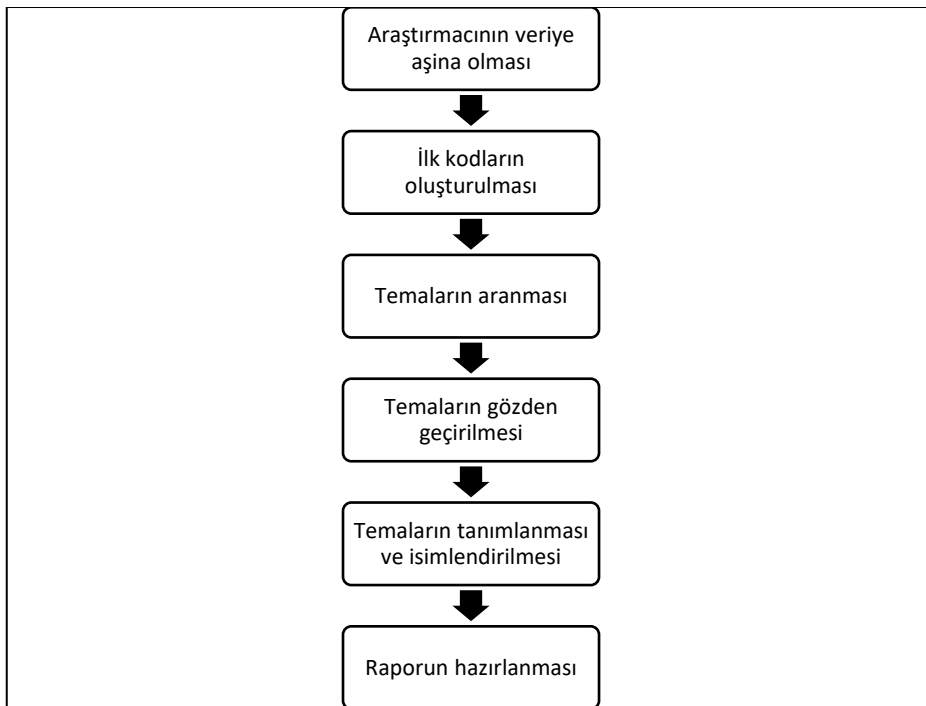
Geçerlik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) nitel araştırmaların niteliğinin arttırılabilmesi için nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları yerine nitel araştırmaların doğasına uygun olarak inandırıcılık (*credibility*), aktarılabilirlik (*transferability*), tutarlık (*dependability*) ve teyit edilebilirlik (*confirmability*) kavramlarını kullanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011; Cohen ve diğ., 2018). Buna bağlı olarak bu araştırmanın niteliğinin arttırılması için hem veri toplama aşamasında hem de veri analiz aşamasında Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen bazı stratejiler kullanılmıştır. Örneğin, araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığının arttırılması için görüşmelerin yazılı formları uzman incelemesi yoluyla başka bir araştırmacıyla paylaşılmış ve araştırma bulgularıyla ilgili geri bildirimde bulunularak verilerin analizinin sağlanması yapılmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğinin arttırılması için Erlandson ve diğerleri (1993) tarafından önerilen stratejilerden biri olan amaçlı örnekleme yöntemiyle katılımcılar belirlenmiştir (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın tutarlık ve teyit incelemesinin uygun bir biçimde yapılabilmesi için araştırmanın planlanmasında ve uygulanması dahil hiçbir süreçte yer almayan başka bir uzmanın görüşleri alınarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmenin verileri, kullanılabilirliği ve kuramsal açıdan sağladığı esneklik nedeniyle verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntem olan “tematik analiz” tekniği ile analiz edilmiştir (Braun & Clarke, 2006; 2019). Şekil 1’de gösterildiği gibi görüşmelerden elde edilen veriler Braun ve Clarke (2006; 2019) tarafından önerilen tematik analiz aşamaları takip edilerek yapılmıştır. İlk aşamada görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının Word formatına çevrilerek araştırmacıların veriye aşına olması sağlanmıştır. İkinci aşamada sorumlu araştırmacı tarafından ilk kodlar araştırmanın amaçlarına paralel olarak, “uzaktan eğitimin güçlü yönleri”, “uzaktan eğitimin zayıf yönleri” ve “aileler ve uzaktan eğitim” başlıkları altında oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise bu genel başlıkların altındaki ifadeler kategorilere ayrılarak temalar aranmıştır. Bu aşamada önce alt temalar belirlenmiş daha sonra ana temalar oluşturulmuştur (Tablo 3). Bundan sonraki aşamalarda diğer araştırmacılar analiz sürecine dâhil olarak temalar gözden geçirilmiş ve yeniden isimlendirilerek bu makalede raporlanmıştır.

Şekil 1 Tematik analiz süreci aşamaları (Braun & Clarke 2006; 2019)



Bulgular

Görüşmelerden elde edilen veriler Braun ve Clarke (2006; 2019) tarafından önerilen tematik analiz sürecine ilişkin basamaklar takip edilerek Tablo 3'te görüldüğü gibi dört ana tema altında sunulmuştur: (1) öğretime destek olarak uzaktan eğitim, (2) özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarına göre uyarlanabilirlik, (3) ailelerin uzaktan eğitime dâhil olması ve (4) öğrenci-öğretmen etkileşimi.

Tablo 3

Veri Analizinde Belirlenen Ana Temalar ve Alt Temalar

Ana Tema	Alt temalar
<i>Öğretime destek olarak uzaktan eğitim</i>	Günlük yaşam becerilerinin öğretimi, video paylaşımı, ödev verme/kontrolü, mobil uygulama/resmî web sitesi aracılığıyla etkinlikler
<i>Özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarına göre uyarlanabilirlik</i>	Görme/işitme yetersizliğine yönelik erişilebilirlik, orta/ağır düzey zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin farklı ihtiyaçları, dikkat eksikliğine sahip öğrencilere yönelik uyarlamalar
<i>Ailelerin uzaktan eğitime dâhil olması</i>	Ailenin uzaktan eğitime yönelik tutumu, ailelerin öğrenci ve öğretmen arasında iletişimi sağlaması, ailelerin teknolojik imkân ve bilgileri, çevrimiçi aile eğitimleri
<i>Öğrenci-öğretmen etkileşimi</i>	Anında geribildirim/dönüt verememe, kısıtlı zaman

Öğretime destek olarak uzaktan eğitim

Araştırmanın bulguları katılımcıların *günlük yaşam becerilerinin öğretimi, video paylaşımı, ödev verme/kontrolü ve mobil uygulama/resmî web sitesi aracılığıyla etkinlikler* ile ilişkilendirilerek uzaktan eğitimi öğretime destek olarak tanımladığını göstermektedir (Tablo 3). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla koronavirüs pandemisi döneminde sürdürülen uzaktan eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik avantajlarından bahsederek uzaktan eğitimi yüz yüze yapılan öğretim faaliyetlerine destek olarak tanımladıkları

görülmüştür. Özellikle uzaktan eğitimin eğitim-öğretim faaliyetlerine olumlu etkilerinin özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin, orta/ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışan bir öğretmen (Ö-2) öz bakım becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin kendi ev ortamında daha elverişli olduğunu şu şekilde dile getirdi: *“Uzaktan eğitimde günlük yaşam becerilerinin genellemesi çok kolay oluyor. Mesela çocuk sabah yataktan kalkıyor, o gün biz yatak toplama becerisi çalışıyoruz. O gün kendi dağıttığı yatağı kendi topluyor. Okulumuzdayken uygulama evine çıktığımızda mesela düzgün bir yatağı çocuk kendi görmeden biz dağıtıyoruz, çocuk başkasının dağıttığı bir yatağı topluyordu. Mesela okulda bulaşıkları makineye dizmede başkalarının bulaşığını makineye diziyordu. Ama evde kendi mutfağı, kendi banyosu, kendi dış fırçası... Çocuğun her şeyi kendine ait olduğu için genellemesi daha kolay oluyor.”* Benzer şekilde araştırmaya katılan bir diğer öğretmen (Ö-6) uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrencilere yönelik en belirgin avantajının öğrencilerin ev ortamında günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğunu şu sözlerle ifade etti: *“Okulda her şey elimizin altında değil. Mesela çocukla dış fırçalama çalışacağız, okulun lavabosu uygun değil bunun için. [...] Birçok materyale evde ulaşma şansım daha fazla. Bu kıyafetleri olsun, eşofman giyme, kazak giyme olsun hepsi hazır odasında. Dün derste ceketini askıya asma ve astığı ceketini üstüne giyme çalıştık mesela.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitim faaliyetlerini ailelerden beceri öğretimiyle video göndermelerini isteme ve ailelere kendileri video çekip gönderme şeklinde yürüttüklerini belirtirken, görüşülen öğretmenlerin bazıları da uzaktan eğitimi öğrencilere ödev verme ve öğrencilerin ödevlerine geri bildirim vermek amacıyla verimli bir şekilde kullandıklarını ifade ettiler. Öğretmenler genellikle WhatsApp üzerinden ailelerle iletişim kurarak öğrencilere ödev verdiklerini söylediler. Örneğin, bir öğretmen (Ö-7) ödev verme/kontrol etme sürecinde ailelere önemli görev düştüğünü belirterek şunları söyledi: *“Ödevlendirme yapıyoruz. Bir gün sonra ödev kontrolü yapıyoruz. Veliye soruyoruz ne durumda*

ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz. Bazı velilerimiz diyor ki bizi kırmadı güzel bir şekilde yaptı. Bazıları diyor ki hocam yapmak istemedi. Yapmak istemeyenlerle niçin yapmak istemediğini konuşuyoruz.”

Görüşülen öğretmenlere koronavirüs salgını sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü akademik faaliyetlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından görüşleri sorulduğunda özellikle “Özelim Eğitimdeyim” mobil uygulaması ve “Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi (ÖÇEET)” gibi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel gereksinimli öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere yönelik koronavirüs salgını boyunca sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin oldukça faydalı olduğunun vurgulandığı görüldü. Örneğin, görüşülen bir öğretmen (Ö-2) buna ilişkin olarak şunları söyledi: *“Her gün ÖRGM [MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü resmî web sitesinde] bir etkinlik çizelgesi yayınlıyordu. Farklı seviye gruplarına yönelik olarak Mart ayıyla Haziran ayı arasında gün gün etkinlik yayınladılar. Biz de seçip bu etkinlikleri kullandık o da çok güzel oldu. EBA'nın kütüphane kısmında özel eğitim uygulamaları var, çeşitli oyunlar var, aile eğitimi var. Bunlar çok kullanışlı. Yapılabilecek her şey yapılmış. Şu da olsa diyebileceğim bir şey kalmamış.”*

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen uzaktan eğitim hizmetlerinin yanı sıra, kendilerinin de bu süreçte yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağladığını belirtti. Öğretmenlerin çoğunluğu bu dönemde WhatsApp üzerinden bazıları da hem WhatsApp hem Zoom üzerinden kendileri uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürdüklerini dile getirdiler. WhatsApp uygulamasının pek çok aile tarafından daha yaygın kullanılması sebebiyle bu süreçte daha çok kullandıkları ifade edilirken Zoom uygulamasının aileler tarafından daha sonra öğrenildiği belirtildi. Araştırmaya dâhil olan bir öğretmen (Ö-3) uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin şunları ifade etti: *“Zoom üzerinde ekran paylaşma özelliğini kullandık. Bilgisayarımızdan öğretim materyalini veya metni açtık. Bu öğretim materyalini çocuklara göstererek evlerde yapmalarını istedik. Yani sınıf*

ortamında ne yapıyorsak bunları yapmaya çalıştık ve yaptık yani elimizden geldiği kadar yani çocuklar yapabildiği kadar. Tabii bu arada çocuklar çaylarını, keklerini yediler rahat rahat aslında bir nevi güzel de oldu onlar için. Farklı bir eğitim modeli oldu.”

Sonuç olarak, koronavirüs salgınının devam ettiği süreçte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin yanı sıra WhatsApp ve Zoom gibi uygulamalar aracılığıyla özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerine yönelik faaliyetlerin yapıldığı görülmektedir. Video paylaşımının yapılması genellikle bu süreçte kullanılan bir yöntem olarak gözükmektedir. Ayrıca, bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yarar sağladığı söylenebilir. Buna ek olarak, bulgular uzaktan eğitim faaliyetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin gelişmesinde avantajları olduğuna işaret etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarına göre uyarlanabilirlik

Araştırmaya katılan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından farklı ihtiyaçları olduğunu ve uzaktan eğitim hizmetleri sağlanırken bu ihtiyaçları karşılamamanın öneminden bahsettiler. Buna bağlı olarak Tablo 3’te gösterildiği gibi, uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarına göre uyarlanması ile ilgili bulgulara *görme/işitme yetersizliğine yönelik erişilebilirlik, orta/ağır düzey zihinsel yetersizliğine sahip öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve dikkat eksikliğine sahip öğrencilere yönelik uyarlamalar* başlıkları altında ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu özel gereksinimli öğrencilerin birbirlerinden farklı eğitimsel ihtiyaçları olduğunu ve uzaktan eğitimde bunun başarılmasındaki güçlükleri dile getirdi. Özellikle farklı yeterlilik türlerine ve düzeylerine sahip öğrencilere tek bir standart uyarlamamanın etkili olmadığı belirtildi. Örneğin, işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan bir öğretmen (Ö-13) uzaktan eğitimin bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirdi: *“İşitmede [uzaktan eğitimde] eksiklikler oluyor. İşitme engelli öğrenci dokunmak istiyor. Örneğin elma diyorum,*

yazdırıyorum. Kafasını kapatıyor. Ona ulaşamıyorum. Ekrandan bir şey yapamıyorum.

Ailesinden de işiten yok. Yanında duyan birisi olmalı. Sürekli onaya ihtiyacı var. Televizyonda kendisi izlese bile yanında birisi ona onu anlatmalı.” Benzer şekilde, görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan bir öğretmen (Ö-12) EBA TV üzerinden yayınlanan videolara yönelik şunları söyledi: “Özel eğitim farklı bir alan olduğu için [yayınlanan] görseller, videolar öğrencim için çok yeterli olmadı. Görme yetersizliği olan bir çocuk [öğrencim], sadece duyarak anlayan bir çocuk. Hissederek, dokunarak yapılmayan dersler(in) öğrencim için yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla özel gereksinimli öğrenciler açısından pek çok dezavantajı olduğunu belirten katılımcılar, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmen ile bire bir fiziksel temasa girerek daha verimli bir öğrenme sürecine sahip olacaklarını belirtti. Özellikle orta/ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışan bir öğretmen (Ö-11) EBA TV üzerinden yayınlanan videolara yönelik şunları ifade etti: “Yayınlar her çocuğa uygun değildi açıkçası, hafif düzey çocuklara uygundu. Benim çocuğum onu izlese hiçbir şey anlamaz. Biz daha çok beceri ve davranış çalışıyoruz. Onlar daha akademik bilgiler. Okuma yazma çalışan çocuklara yönelik. Örnek vermek gerekirse EBA TV’de toplama işlemi var. Benim çocuklarım daha ritmik sayamıyor. Toplama işlemi onların düzeyine uygun değil. Ya da uzunluk-kısalık kavramı ile ilgili. Benim çocuklarım o kavramı öğrenecek durumda değil. Basit düzeyde beceriler yok. O yüzden yayınlar pek faydalı olmadı.” Buna ek olarak, özel gereksinimli öğrencilerin bazılarında dikkat sorunu olduğu ve uzun süre ekrana bakmakta zorluk yaşadığı yine araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulandı. Ancak buna rağmen bazı öğretmenler ulusal kanal aracılığıyla yayınlanan videoları öğrencilerine izlemelerini tavsiye ettiklerini belirttiler.

Araştırmaya katılan öğretmenler pandemi döneminde uzaktan eğitim hizmetlerinde özel gereksinimli öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre uyarlanabilirlik konusunda eksiklikler olduğunu belirtmelerine rağmen, uzaktan eğitim hizmetlerinin farklı gereksinimlere sahip

öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmasının zorluğunu da kabul ettiler. Örneğin, bir öğretmen (Ö-1) özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarını karşılayabilmenin zorluğuna yönelik şunları söyledi: *“Yani bizim o kadar geniş bir skala ki... okulumuzda yüz öğrenci varsa yüzünün de değişik ihtiyaçları var, değişik özellikleri var. Onların hepsini baz alarak bir program hazırlamak çok zor. Uzaktan eğitim faaliyetleri hazırlamak da çok zor. Genel olarak her çocuğa ulaşabileceğiniz bir platform...çok zor.”*

Ailelerin uzaktan eğitime dâhil olması

Bu kategoriye yönelik bulgular, Tablo 3’te gösterildiği gibi *ailenin uzaktan eğitime yönelik tutumu, ailelerin öğrenci-öğretmen arasında iletişimi sağlaması, ailelerin teknolojik imkân ve bilgisi, çevrimiçi aile eğitimleri* alt temaları altında belirlenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ailelerin önemini vurguladığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları, özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin niteliğinin şekillenmesinde ailelerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının etkili olduğunu göstermektedir. Aşağıda görüşmeye katılan iki öğretmenin ailelerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına yönelik görüşleri buna örnek olarak gösterilebilir:

Velilerin çocuklarının özel eğitim ihtiyaçlarının bu süreçte çok da acil olmadığını düşündüklerini tahmin ediyorum. Bunu neden söyledim? Mesela benim bir öğrencim şu an derslere bağlanamıyor. Diğer[başka] kardeşleri daha var, normal gelişim gösteren. Ailesi evdeki tableti, interneti bu çocuklar için kullanıyor. Bizim çocuğumuza vakit ve internet kalmadığını söylediler bana. Yani diğerleri öncelikli oluyor maalesef. (Ö-2)

Veliler istekli oldukları ve teknolojik imkânları olduğu takdirde bize videolar gönderiyorlardı oradan çocuğun performans durumlarını daha sağlıklı bir şekilde görebiliyorduk. O zaman daha sağlıklı bir şekilde yönlendirme yapabiliyorduk. Ama veliler video gönderemediği zaman bir boşluk oluyor ister istemez. Yani çocuklar yaptılar yapamadılar bilmiyoruz. (Ö-4)

Ailelerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlerin bu dönemde yürüttükleri canlı ders faaliyetlerine olası etkileri de araştırmaya katılan öğretmenler tarafından değerlendirildi. Ailelerin canlı derslere çocuklarıyla birlikte katılmalarının olumlu yönleri olarak, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin yanında kendilerini daha rahat hissetmeleri, ailelerin ders esnasında öğretmen ve öğrenci arasında iletişimi sağlaması şeklinde tanımlanırken; olumsuz yönleri olarak, ailelerin ders sürecine gereğinden fazla müdahale etmesi ve buna bağlı olarak yapılan derslerden istenilen verimin alınamaması olarak ifade edildi. Örneğin, bir öğretmen (Ö-9) ailelerin canlı derse katılımlarıyla ilgili olarak şunları söyledi: *“Ailelerin orada [canlı derse dâhil] olmasının avantajları da var dezavantajları da var. Aile derse müdahale ediyor. Siz soru soruyorsunuz ve aile eğilip çocuğun kulağına söylüyor. Çocuğu uyarıyor. Çocuğa kızıyor. Onun dışında şöyle bir avantajı var, istediğiniz sayfayı açmanıza yardım ediyor, problem davranış sırasında yardımcı olabiliyor.”*

Ailelerin canlı ders sürecine dâhil olmalarının olumsuz yönleri vurgulanmış olmasına rağmen ailelerin uzaktan eğitim sürecine katılımlarının uzaktan eğitimin devam edebilmesi için gerekli olduğu çoğunlukla vurgulandı. Örneğin, görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan bir öğretmen (Ö-12) şunları ifade etti: *“Aile olmadan asla eğitim olmuyor. [...] Öğrencimin sadece ışık algısı var. Dokunarak ulaşıyorum. Her sabah ders başladığında o gün hangi renk kıyafet giydiğimizi birbirimize söylüyoruz. Böyle bir iletişimimiz var. Şu an bunu yapamıyoruz, [eğer] aile olmazsa kopukluk oluyor. Her konuşmamızda her mesajlaşmamızda, her görüntülü konuşmamızda [annesi] bunun çocuğa bilgisini veriyor.”*

Araştırmanın bulguları ailelerin öğrenci ve öğretmen arasında iletişim sağlamanın sadece canlı ders esnasında değil, koronavirüs pandemisi boyunca devam eden uzaktan eğitime dair diğer faaliyetler ile ilgili önemli olduğuna da işaret etti. Örneğin, orta/ağır düzeyde zihinsel yetersizliklere sahip öğrencilerle çalışan katılımcılar (Ö-2, Ö-11) öğrencilerle iletişim kurmakta yaşayabilecekleri olası sorunlar nedeniyle öğrencilerin aileleriyle iletişim kurarak öğrencilere

ödev verdiklerini ve yine ailelerinin destekleriyle öğrencilerin ödevlerini kontrol ettiklerini dile getirdiler. Benzer şekilde, anasınıfı seviyesindeki öğrenciler ile çalışan öğretmenler (Ö-4, Ö-5) de uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin doğrudan öğrencilerin aileleriyle iletişim kurduklarını ifade ettiler.

Ailelerle iletişime ek olarak, koronavirüs pandemisi döneminde sağlanan uzaktan eğitim hizmetleri araştırmaya katılan bazı öğretmenler tarafından ailelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili destek alması için bir *fırsat* olarak değerlendirildi. Görüşmelere katılan bir öğretmen (Ö-14) ailelerin eğitimlerine yönelik şunları ifade etti: *“Özellikle veli ön yeterliliğini belli bir seviyeye çekebilirsek aile katılımı açısından bir fırsata dönüşebilir bu uygulama. Çünkü her zaman her veliyi okula getirmekte zorluk çekiyoruz.”* Ulusal kanal aracılığıyla yayınlanan aile eğitimi videolarının da bu süreçte etkili olduğu ifade edildi. Örneğin bir öğretmen (Ö-11) EBA TV’ye yönelik şunları söyledi: *“...git gide iyileştirdiler durumu. Mesela aile eğitimleri koydular. Haftada birkaç gün. Onlar çok iyiydi.”*

Bunlara ek olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ailelerin teknolojik imkân ve bilgilerinin özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde etkili olduklarını dile getirdiler. Bir öğretmen (Ö-14) çalıştığı okuldaki pek çok ailenin maddi olanaklarının yeterli olmadığını belirterek şunları söyledi: *“Öğrencilerimizde maddi imkansızlıklardan kaynaklanan sorunlar var. İnterneti, tableti, bilgisayarını olmayan öğrencilerimiz var. Şu an bile hâlâ var.”* Aynı şekilde, katılımcıların görüşleri ailelerin teknolojik bilgisinin de uzaktan eğitim sürecini etkilediğine işaret etmektedir. Daha önce de değinildiği gibi, öğretmenlerin çoğunluğu WhatsApp üzerinden bazıları da hem WhatsApp hem Zoom üzerinden kendilerinin uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürdüklerini dile getirdiler. WhatsApp uygulamasının aileler tarafından daha yaygın kullanıldığını ve Zoom uygulamasının İngilizce olmasından dolayı bazı ailelerin bu uygulamayı kullanılmakta zorlandığını ifade ettiler.

Öğrenci-öğretmen etkileşimi

Araştırmanın bulguları, Tablo 3’te gösterildiği gibi, *anında geribildirim/dönüt verememe ve kısıtlı zaman* nedenleriyle uzaktan eğitim aracılığıyla sağlanan eğitim-öğretim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrenciler açısından verimli olabilmesinin zorluğuna işaret etti. Araştırmaya katılan öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin ve öğretmenin karşılıklı etkileşiminin önemine dikkat çekerek salgın sürecinde devam edilen uzaktan eğitim aktivitelerinde öğrenciler ile yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkileşim sağlanamadığını dile getirdiler. Görüşülen bir öğretmen (Ö-10), örneğin, uzaktan eğitim faaliyetlerini özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından şöyle değerlendirdi: *“Özel eğitimde anında düzeltmek vardır yanlışı. Ama bu gecikiyor. Hâliyle bir sonraki hafta düzeltme imkânım oluyor. Özel eğitimde birebir eğitim çok önemli. Ama zaman kalmıyor.”* Benzer şekilde, araştırmaya katılan bir diğer öğretmen (Ö-4) de uzaktan eğitim sürecinde geri dönüt almakta zorluk çektiğini şu sözlerle dile getirdi: *“EBA’nın alt yapısının güçlendirilerek özellikle video aktarımı, veli tarafından bir şeyler paylaşma imkânı sağlandığı takdirde süreç daha iyi yürüyebilir. Çünkü biz geri dönüt almakta zorluk çekiyoruz.”*

Bu sorunlara yönelik araştırmaya katılan bazı öğretmenler uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için daha verimli işleyebilmesi için birtakım önerilerde bulundu. Görüşülen bir öğretmen (Ö-3) öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin sağlandığı bir uzaktan eğitim modelini önererek şunları söyledi: *“Ben şunu isterdim. İnteraktif programlar geliştirilip bu programların olduğu bir eğitim materyalinin öğrencilerimize sunulması... Çünkü bizde etkileşim çok önemli.”* Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim platformunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin artırılmasının ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterli süre ayrılmasının gerektiğini belirtmelerinin yanı sıra, genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiğini de vurguladı. Araştırmaya katılan bir öğretmen (Ö-10) bununla ilgili şunları dile getirdi: *“Sahada biz bütün öğretmenler hep örgün eğitim yöntemlerine yönelik yüz yüze eğitime yönelik bilgilere sahibiz. Bunun için belki özel eğitim*

öğretmenlerine hizmet içi eğitim verip uzaktan eğitimin yöntemleri nelerdir, özel öğrenciye nasıl ulaşılır anlatılabilir.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uzaktan eğitim uygulamalarının bireysel farklılıklara göre eğitim imkânı sunabilmesi ve fırsat eşitliği sağlayabilmesi nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin eğitime katılmalarında kolaylık sağlayabileceği ilgili alan yazında yaygın bir şekilde ifade edildiği görülmektedir (ör. Kalaç ve diğ., 2020). Ancak bu araştırmanın bulguları, koronavirüs pandemisi döneminde sağlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre eğitim imkânı sunmasında eksiklikleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlgili alan yazın ayrıca aileleriyle birlikte okula gitmekte sorun yaşayan bazı özel gereksinimli öğrencilerin evlerinden daha sistematik ve etkili bir şekilde derslere katılabilmeleri, anlaşılamayan konularda tekrar etme imkânı sağlaması ve öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun olarak dersleri takip edebilmelerine olanak sağlaması gibi sebeplerden dolayı uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için faydaları olduğu belirtilmektedir (Kalaç ve diğ., 2020). Bu araştırmanın bulguları benzer şekilde uzaktan eğitim aracılığıyla sağlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Koronavirüs pandemisi döneminde sağlanan uzaktan eğitim hizmetleriyle ilgili yapılan araştırmalarda özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılmalarının gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, Stenhoff ve diğerleri (2020) otizm spektrum bozukluğu ve kompleks ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik koronavirüs döneminde yaptığı çalışmada ailelerin uzaktan eğitime katılımlarının önemini vurgulamasının yanı sıra, ailelerin uzaktan eğitim uygulamalarına katılımlarından sonra öğretmenlerin ailelere geribildirim verilebileceği etkili bir uzaktan eğitim modeline ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları özel gereksinimli

öğrencilerin ailelerinin öğretmen ile öğrenci arasında iletişimi sağladıklarını ve çocuklarının uzaktan eğitim sürecinde oldukça önemli rol oynadıklarını göstermektedir. Bulgular buna ek olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğrenci ve öğretmen arasında bire bir etkileşimin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri açısından önemli olduğunu ve bu etkileşimin sağlandığı bir uzaktan eğitim modelinin gerekliliğine işaret etmektedir. Buna bağlı olarak, araştırmanın sonuçlarının koronavirüs pandemisi döneminde yapılan çalışmalarla bazı yönlerden benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrencilere yönelik zayıf tarafları ise literatürde her dersin özel gereksinim özelliğine uygun olarak erişilebilirlik sağlanmasındaki güçlükler ile ilgili olduğu görülmektedir (ör. Kalaç ve diğ., 2020). Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarının benzer noktalara dikkat çektiği söylenebilir. Bulgular, uzaktan eğitim aracılığıyla eğitim sağlanırken özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına uygun uyarlamalar yapılmadığı zaman öğrencilerin özellikle akademik faaliyetleri takip etmekte zorluk yaşayabileceğini göstererek, özel gereksinimli öğrencilerin her birinin birbirinden farklı destek ve uyarlamalara ihtiyaç duyabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma farklı eğitsel ihtiyaçlara sahip özel gereksinimli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde sürdürdükleri uzaktan eğitim faaliyetleriyle ilgili deneyimlerine yönelik bir durum değerlendirmesi yaparak özel eğitim öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Buna göre, özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrenciler açısından güçlü yönleri; uzaktan eğitimin öğretime destek olarak tanımlanarak, özellikle öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili fayda sağladığı yönünde belirtilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrenciler açısından eksik yönleri ise çoğunlukla öğrencilerin farklı eğitsel ihtiyaçlarına uyarlanabilirlik konusunda vurgulanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin

her birinin farklı eğitsel destek ihtiyacı olabileceği ve bu nedenle her öğrencinin bireysel özellik ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde uzaktan eğitim hizmetleri sağlanması gerektiği belirtilmiş; ancak bunun sağlanabilmesinin güçlüğü uzaktan eğitimin zayıf yönü olarak dile getirilmiştir. Araştırma ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin ailelerin özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine etkileri üzerine düşüncelerini de ortaya koymaktadır. Ailelerin uzaktan eğitim aracılığıyla sürdürülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen ve öğrenci arasında iletişimi sağladığı ve ailelerin uzaktan eğitim ile ilgili bilgi ve tutumlarının öğrencilerin eğitimlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları farklı eğitsel ihtiyaçlara sahip özel gereksinimli öğrencilerle çalışan on beş özel eğitim öğretmenin koronavirüs salgını döneminde devam ettikleri uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik deneyim ve görüşleri ile sınırlıdır. Bu süreçte özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini nasıl sürdürdüklerini derinlemesine inceleyebilmek için daha çok sayıda özel eğitim öğretmeniyle ve ayrıca ailelerle ve öğrencilerin kendileriyle görüşmeler yapılmalıdır. Ancak bu sınırlığına rağmen araştırmanın bulgularına bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim hizmetlerinden daha etkili bir şekilde yararlanabilmesi için ilgili paydaşlara bazı önerilerde bulunabilir. İlk olarak, özel gereksinimli öğrencilerin farklı bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim hizmetlerinin planlanması önerilebilir. Bu noktada özel eğitim öğretmenlerine eğitim-öğretim faaliyetlerini öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uyarlayabilmeleri için gerekli teknik destek ve esneklik sağlanması gerekmektedir. İkinci olarak, ailelerin özel gereksinimli çocukların uzaktan eğitim sürecinde daha etkili şekilde dâhil olabilmesi için bazı uyarlamalar yapılması önerilebilir. Örneğin, özel eğitim öğretmenlerinin öğrenciler ve aileler ile etkileşim kurabileceği, karşılıklı paylaşım yapıp, geri-bildirim alabileceği çevrim içi bir platform kurulması sağlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelere yönelik önerilerine paralel olarak da çevrim içi aile eğitimlerinin artması ile daha çok aileye ulaşılabilir ve ayrıca teknolojik bilgi ve imkânı yeterli olmayan ailelere destek sağlanarak uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim aracılığıyla sağlanan

eğitim-öğretim faaliyetlerinden daha verimli bir şekilde yararlanması sağlanabilir. Son olarak, araştırmanın bulguları özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin kalitesinin arttırılması için öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin güçlü olması gerektiğine işaret etmektedir. Bu etkileşimi güçlendirmek için aileler, öğretmenler ve öğrencilerin anında iletişim kurabilecekleri çevrim içi bir platformun gerekliliğinden söz edilebilir.

Bunlara ek olarak, araştırmanın bulgularından hareketle Millî Eğitim Bakanlığı'nın koronavirüs pandemisi döneminde özel gereksinimli öğrenciler, aileler ve öğretmenlere yönelik sağladığı uzaktan eğitim hizmetlerinin pek çoğunun özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkı sağladığı söylenebilir. Bu uygulamalar zenginleştirilerek özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde daha etkili kullanılması sağlanabilir. Son olarak, özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim aracılığıyla sağlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinden etkili bir şekilde yararlanabilmeleri amacıyla özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi ve becerilerinin arttırılması amacıyla hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (05.10.2020 tarihli-27250534-605.01-E.14147816 sayılı) ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nden (29.09.2020 tarihli-116 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A. & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with Special educational needs and disabilities and their families?, *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.
- Cahapay, M.B. (2020). How Filipino parents home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-4.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Çengel, M. (2014). Uzaktan eğitimde öğrenci başarı ve menenunietini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği), Sakarya: Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, C. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van İli Örneği), Van: Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gök, B. (2017). Üniversitelerde uzaktan eğitim programlarının hizmet kalitesi ve etkinliğinin değerlendirilmesi, Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü.
- Jeste, S., Hyde, C., Distefano, C., Halladay, A., Ray, S., Porath, M., Wilson, R.B. & Thurm, A. (2020). Changes in access to educational and healthcare services for individuals with intellectual and developmental disabilities during COVID-19 restrictions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(11), 825-833.
- Kalaç, M.Ö, Telli, G. & Erönel, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Yayın No: 0040.
- Keegan, D. (1986). Interaction and communication. The foundations of distance education içinde (ss. 89–107). Croom Helm
- Lee, J. (2001). Instructional support for distance education and faculty motivation, commitment, satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 153-160.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] (2020a). Uzaktan eğitimle ilgili süreç hafta içi simülasyonlarla anlatılacak. Son erişim tarihi: 21.12.2020, <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimle-ilgili-surec-hafta-ici-simulasyonlarla-anlatilacak/haber/20513/tr>
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] (2020b). Uzaktan eğitim sürecinin detayları. Son erişim tarihi: 21.12.2020, <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>

- Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Pacheco, L.F., Noll, M. & Mendonca, C.R. (2020). Challenges in teaching human anatomy to students with intellectual disabilities during the Covid-19 pandemic. *Anatomical Sciences Education*, 13(5), 556-557.
- Patel, K. (2020). Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. *Asian Journal of Psychiatry*. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.ajp.2020.102273>
- Putri, R.S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L.M. & Hyun, C.C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 4809-4818.
- Robson, C. (2011). *Real world research: A source for users of social research methods in applied settings*. (3. Baskı). John Wiley and Sons Ltd.
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). Distance education: Review of the literature. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance. (ERIC No. ED382159).
- Stenhoff, D.M., Pennington, R.C. & Tapp, M.C. (2020). Distance Education Support for Students with Autism Spectrum Disorder and Complex Needs During COVID-19 and School Closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219.
- Thach, E.C. & Murphy, K.L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- Thomas, G. (2017). *How to do your research project: A guide for students*. (3. Baskı). Sage Publication.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*, Eskişehir: Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund] (2020a). COVID-19 response: Considerations for Children and Adults with Disabilities Son erişim tarihi: 21.12.2020, https://www.unicef.org/disabilities/files/COVID19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf
- UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund] (2020b). Child disability and COVID-19 Son erişim tarihi: 21.12.2020, <https://data.unicef.org/topic/child-disability/covid-19/>
- Ülkü, S. (2018). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, Bolu: Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- WHO [World Health Organisation] (2020). Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard Son erişim tarihi: 21.12.2020, <https://covid19.who.int>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Dr. Kübra AKBAYRAK
kubra.akbayrak@meb.gov.tr
Gürsen VURAL
gursenvural@hacettepe.edu.tr
Dr. Murat AGAR
murat.agar@meb.gov.tr

Parents' Opinions on the Use of Mobile Technology in Teaching Mathematics

Serdal Poçan, Bingol University, ORCID ID: 0000-0001-6901-0889

Bilal Altay, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-2400-7122

Cihat Yaşaroğlu, Bingol University, ORCID ID: 0000-0002-9574-1789

Abstract

With the developments in mobile technological devices, as in all areas of our lives, it has found itself a place in education, and the studies to be carried out in this area have become important. Therefore, it is thought that it is important to examine the mobile devices, which are seen as a tool to support learning within the school with out-of-school learning environments, through the observations of their parents. In this context, the aim of this study is to examine the opinions of parents of students on the use of mobile technology including augmented reality in algebra 7th-grade mathematics algebra learning domain and WhatsApp applications. The research was designed according to the case study design, one of the qualitative research designs. Qualitative data were evaluated using the content analysis method. According to the results obtained, student parents expressed that their negative views on mobile technology before using the present application was changed after usage of the application, since using mobile devices were useful and funny for the students and that the students' interest in the course increased. Some suggestions were made regarding environments of academic and mathematics teaching as a result of the findings obtained in the study.

Keywords: Augmented Reality, WhatsApp, Mobile Technology, Parents' Opinions, Mathematics Education.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 500-532
DOI:
10.17679/inuefd.815348

Article type:
Research article

Received : 23.10.2020
Accepted : 03.03.2021

Suggested Citation

Poçan, S., Altay, B., & Yaşaroğlu, C. (2021). Parents' opinions on the use of mobile technology in teaching mathematics. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 500-532. DOI: 10.17679/inuefd.815348

This article was produced from a PhD dissertation accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in December, 2019.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is a daily reality for young generations to use mobile technologies now. Students can easily access smartphones and tablets that are connected to the wireless Internet, and such devices are part of daily life (Korenova, 2015). Although using technology in education to support learning is a dated idea (Pirhonen and Rousi, 2018), more innovative use of mobile technology that is becoming increasingly accepted in education thought to yield better learning outcomes (Zhai et al., 2019). Discussions on children's access to technological devices are still ongoing when the increased prevalence of technological devices is considered. Parental concerns should be taken into consideration at this point (Ebbeck et al., 2016).

Purpose

Therefore, it is thought that the results of this study will contribute to the literature in this field and evaluating the reasons for the changes in the parents' opinions between the beginning and the end of the study is considered as important. This study aims to evaluate parents' opinions on the use of mobile technology, which includes augmented reality and WhatsApp applications in the 7th-grade algebra learning field. To realize this aim, augmented reality activities about algebra unit to connect the virtual world with the real world, to make learning independent of space and time, and to support students' learning in out-of-school environments were prepared. WhatsApp groups, including the students in the experimental group and the researcher, have been formed to connect individual learning to social learning. Therefore, parents' opinions about using mobile technologies within the learning process are aimed to be evaluated. The answers to the following sub-questions have been sought in accordance with this general aim:

1. How are the parents' opinions about mobile technology before the application?
2. How are the parents' opinions about mobile technology after the application?
3. What are the parents' observations on the process?

Method

The research was designed according to the case study design, one of the qualitative research designs. The main feature of the qualitative case study is the in-depth investigation of one or several situations (Yıldırım and Şimşek, 2016). Mobile technology-supported augmented reality applications that were developed by the researchers and activities in which WhatsApp group meetings were organized constitute the mobile technology content of the research. Semi-structured interviews were conducted with parents within this context. Content analysis of the qualitative data was conducted in the research.

The maximum variation sampling method of the purposive sampling methods that are used in qualitative research was used to identify the working group of the research. The maximum variation sampling aims to form a relatively small sampling and to reflect the varieties of individuals who may be a party to the problem studied in this sample to a maximum degree (Yıldırım and Şimşek, 2016). Accordingly, the study was conducted with the parents of seven students who are at different motivation and success levels at the end of the mobile technology-supported learning process.

Findings

All the parents who were included within the scope of the research stated that they have negative views about using mobile technologies. Parents reasoned that they viewed tablets or smartphones as an entertainment tool and expressed their concerns about access to the Internet. However, all of the parents stated that they changed their views after the application. Parents expressed positive views about the benefits of using mobile technology, a fun learning environment, a tool that can be used in teaching and removing the limitations of time and location. In addition, parents also expressed their observations about the students' increased interest towards the lesson and a sense of rivalry created between the students. Moreover, parents stated that social learning was realized in terms of discussing the questions and comparing the solutions.

Discussion & Conclusion

The controlled conduct of the mobile technology-supported augmented reality applications by the researcher and cultivating communication via WhatsApp application can be presented among the reasons for these results. Limiting WhatsApp group meetings to a certain amount of time prevented students from texting randomly; hence, the students were not constantly busy with their mobile phones. This may have reduced the concern that the parents felt prior to the application. Interviews conducted with the parents clarify why their opinions on not experiencing such mobile technology-supported learning environments out-of-school before have changed. Studies are identifying positive and negative views of parents about using mobile in education in the literature. For example, Aydın and Çelik (2019) evaluated the parents' views on the risks and benefits of social media on students in middle school. The probable benefits of social media such as communication, entertainment, and socialization, access to information sources, facilitating life, being aware, and presenting an environment of entity can be presented as the results of interviews with student parents. Nonetheless, there are opposite views in studies. Çetin et al., (2019) asked the opinions of parents in their study that they evaluated the effects of three-dimensional design education for children on students. Parents expressed that they think technology-supported education and activities are beneficial. Besides, parents also stated that the interest of students towards informatics technologies increased. Çetinkaya and Sütçü (2016) indicated the concern of children's education and training activities, family duties and relationships, and their social life and health being negatively affected as the reasons of parents restricting the use of technology in their study. Gür (2017) put forward in the study that parents have positive attitudes towards their children using informatics technologies, and they support these technologies to be used for educational objectives. However, Gür (2017) also determined that families are concerned about the risks and safety threats that their children can face, and therefore they establish measures by informing their children and introducing certain limitations. Zan (2019) put

forward in the study that is conducted with teachers that the WhatsApp application is used under five main topics, namely as motivating the students, communicating with the students, information sharing, creating a learning environment, and sharing the studying process. Balcı and Tezel Şahin (2018) indicated in their study that teachers prefer the WhatsApp application due to fast and easy communication, informing the parents altogether, sharing videos and photographs, and economizing on time and written materials such as paper. Soykan (2015) identified parents' positive and negative views on using tablets in education in the study. The idea that games can reduce the student's motivation, deteriorate eye health, and reduce the opportunity for face-to-face communication is listed as the primary concern of the parents about their children's use of tablets.

Parents' positive views about using tablets were also stated in the study. Parents expressed their positive views such as eliminating the problem of falling behind in the class, using advantages of the internet and online sources, enhancing student-teacher relationships, increasing the interest towards the lessons related to technology, facilitating research, and boosting the interest towards lessons, on using tablets.

The parents expressed their wishes about the applications to be continued, after the mobile technology applications. In-service training seminars on how to prepare augmented reality applications can be provided for teachers so that they can prepare and apply such applications. Hence, opportunities for teachers to prepare their applications in the fields that they need, and negative views can be eliminated by enabling developed mobile technology applications to be generalized in a controlled manner. It is important to take parents' concerns into consideration. Controls and limitations can prevent students from going beyond the target behaviours. Considering this, the WhatsApp group meetings were not randomized, instead, they were conducted on select days and times of the week. The researchers tried to prevent students from spending more time than needed using mobile technologies. Therefore, data checks can be established, and software that includes mobile technology applications can

be designed by creating a student-teacher-parent portfolio while developing these applications. In addition, distance learning applications that are already used within the countries' education system can be enriched by being supported by augmented reality applications. Limiting the study to one unit may cause the potential effects of long-term interaction to be overlooked. In this respect, making more longitudinal studies and comparing the results can be suggested.

Matematik Öğretiminde Mobil Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Görüşleri

Serdal Poçan, Bingöl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6901-0889

Bilal Altay, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2400-7122

Cihat Yaşaroğlu, Bingöl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9574-1789

Öz

Teknolojide yaşanan gelişmeler ile mobil araçlar hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitimde de kendine yer bulmuş, bu alanda yapılacak olan çalışmalar önemli hale gelmiştir. Dolayısıyla okul içinde gerçekleşen öğrenmenin okul dışı öğrenme ortamları ile desteklenmesinde bir araç olarak görülen mobil cihazların velilerinin gözünden incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada ortaokul 7. sınıf matematik dersi cebir öğrenme alanında artırılmış gerçeklik ve WhatsApp uygulamalarının yer aldığı mobil teknoloji uygulamalarının kullanımına yönelik öğrenci velilerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci velileri uygulama öncesindeki mobil teknolojiye yönelik olumsuz görüşlerinin uygulama süreci ile birlikte değiştiğini, mobil cihazların kullanımını öğrenciler için faydalı, eğlenceli olduğunu ve öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde akademik alana ve matematik öğretimi alanına ilişkin birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, WhatsApp, Mobil Teknoloji, Veli Görüşleri, Matematik Eğitimi.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 500-532
DOI:
10.17679/inuefd.815348

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
23.10.2020
Kabul Tarihi :
03.03.2021

Önerilen Atıf

Poçan, S., Altay, B., & Yaşaroğlu, C. (2021). Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımına yönelik veli görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 500-532. DOI: 10.17679/inuefd.815348

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Aralık, 2019 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Matematik Öğretiminde Mobil Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Görüşleri

Mobil Teknoloji ve Mobil Öğrenme

Günümüzde, genç nesiller için mobil teknolojilerin kullanılması günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Kablosuz internete sahip akıllı telefonlara ve tabletlere öğrenciler kolayca erişebilmekte ve bu tür cihazlar günlük yaşamın bir parçası olmaktadır (Korenova, 2015). Mobil cihazların kullanımının artması, bu tür cihazların öğrenme ve öğretme sürecinde faydalı olabileceği düşüncesini ortaya koymaktadır (Heflin vd., 2017). Mobil cihazlar sınıf içinde ve dışında büyük bir potansiyele sahip öğrenme araçları haline gelmiştir (Chang & Hwang, 2019; Fu & Hwang, 2018). Öğrenmeyi desteklemek için eğitimde teknolojiyi kullanmak eski bir fikir olmakla birlikte (Pirhonen & Rousi, 2018), giderek kabul görmeye başlayan mobil teknolojinin daha yenilikçi kullanımının daha iyi bir öğrenme çıktısına yol açtığı düşünülmektedir (Zhai vd., 2019). Eğitimde mobil teknoloji kullanımının bilgiyi güçlendirme, öğrenenleri motive etme ve ders içeriğine kolayca ulaşma noktalarında faydalarını saymak mümkündür (Willemse vd., 2019). Her yaş için eğitsel potansiyele sahip olan mobil teknolojinin okula entegrasyonu, birçok öğrencinin günlük yaşamının bir parçası olmasından dolayı sınıf ötesinde öğrenmeyi içerebilecek otantik ve bilimsel araştırma yaklaşımlarının kapasitesini artırmaktadır (Sullivan vd., 2019). Öğrenmede motivasyonu artırmaya yardımcı olabilen dijital öğrenme ortamları yer ve zaman bariyerlerini kaldırma noktasında öğrenenlere ve eğitimcilere yardımcı olmaktadır (Sarker vd., 2019). Mobil teknolojinin, öğrencilere öğrenme sürecine katılmaları noktasında daha istekli bir ortam oluşturabilmektedir. Her yerde ulaşılabilirliği noktasında mobil cihazların kullanılması, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmelerini ve öğretmenlere öğrencilerin bir konuyu anlamalarına ilişkin anında geri bildirim almalarını sağlamaktadır. Öğretmenler, bilgiyi sağlamlaştırmada ek öğrenme materyalleri sağlamak için bu geribildirimlerden faydalanabilirler. Bununla birlikte, öğrenme ortamını geliştirmek için mobil araçların kullanılması, öğrencilere erken yaşta teknolojiyle etkileşime girme fırsatını sağlamaktadır (Eschenbrenner & Nah, 2007). Mobil cihazların yaygınlaşması ile birlikte,

eğitimde mobil öğrenmenin amacını ve kapsamını araştırmada artış söz konusu olmuştur (Crompton vd., 2017). Mobil öğrenme, öğrencilerin mobil cihazlar kullanarak gerçek veya dijital dünya kaynakları ile öğrenmelerini, deneyimlemelerini, keşfetmelerini ve etkileşimlerini sağlayan öğrenci merkezli bir ortam oluşturmayı amaçlar (Chung vd., 2019). Mobil öğrenme ile kablosuz kısa mesajlaşma, mobil internet erişimi ve sesli iletişim gibi ek araçları kullanarak öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girmeleri mümkün hale gelmektedir. Kablosuz teknoloji, öğrencilerin bilgilere zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın erişmelerini sağlayabilir. Öğrenciler mobil cihazları ile fiziksel veya sanal ortamlarda hareket edebilirler. Mobil teknolojiler herhangi bir zamanda herhangi bir yerden çeşitli öğrenme materyallerine erişebilme, anlama ve saklama yeteneği sağlayabilir. Ayrıca iyi uygulanmış mobil eğitim, öğrenciler için bilişsel yükün azaltılmasına yardımcı olabilir (Koole, 2009). Okullarda akıllı telefonlar ve tabletler gibi mobil cihazlar bir eğitim aracı olarak popülerlik kazanmakta ve birçok eğitim kurumu öğrenmeyi geliştirmek için eğitim faaliyetlerinde bu mobil teknolojilerden faydalanmaktadır. Mobil cihazların artan işlem gücü ve mobil cihazların sayısındaki artış, bu cihazların eğitim amaçlı kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Mobil teknolojilerin matematik öğretmenleri ve öğrencileri tarafından erişilebilir ve kullanımının kolay olduğu belirtilmiştir (Figueiredo vd., 2016). Öğrencilerin öğrenme alanları yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte değişime uğramıştır. Çocuklar aileden, arkadaşlarından ve okuldan elde edindikleri bilgileri günümüzde internet ve sosyal medyadan öğrenebilir hale gelmişlerdir (Okumuş, 2018).

Matematik, nicelik, yapı ve çeşitliliği uygulamak için sembolik bir dil kullanarak bilgiyi oluşturan bir derstir. Soyutlama ve mantıksal akıl yürütme gibi bilişsel aktiviteler, öğrencilerin soyut sayma ve hesaplamada soyut uygulama becerisi kazanmalarına yardımcı olabilmektedir (Chao vd., 2018). Fakat çoğu öğrenci matematiğin zor olduğunu ve başarısız olacağı düşüncesi ile kaygılanmakta ve matematiğe yönelik olumsuz tutum geliştirmektedir. İlkokulda başlayan bu durum okul yılları ilerledikçe artarak devam edebilmektedir. Öğrenciler matematiğe yönelik

olumsuz tutum geliştirmekte ve kendilerine güvenlerini kaybedebilmektedir. Bu yanlışlığın ortaya çıkmasında ğretim yöntemlerinin önemli rolü vardır (Baykul, 2014). Matematik dersinden öğrencilerin korkmasının nedenleri arasında kullanılan yanlış yöntemlerin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle eğitimciler tarafından matematik konularını işlerken dersi eğlenceli ve ilginç hale getirmeleri önerilmektedir (Laurens vd., 2018). Bu bağlamda tabletler son zamanlarda matematik derslerinde giderek daha fazla kullanılmaya başladığından, tabletlerin matematik öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapılmaktadır (Ingram vd., 2016). Mobil cihazların yaygınlığı, sınıf içi öğrenme ile gerçek dünya arasında köprü görevi sunmakla birlikte matematik öğrenmede yeni bir kavramsal bakış açısı getirmiştir (Fabian vd., 2018). Eğitimde teknolojik değişim sürecinde kaydedilen ilerlemeler ile birlikte, mobil öğrenme kavramı bir takım yenilikler getirmektedir. Matematik dersinde mobil cihazların kullanımı ğrenci ve öğretmenlere yeni deneyimler sunmaktadır (Skillen, 2015). Teknoloji ile ilişkili olan mobil öğrenmenin kullanımı matematiğin öğretilmesi ve öğrenilmesinde birçok fayda sağlamaktadır. Örneğin mobil öğrenmede, öğrenciler ekran görüntülerini bir grupta birden fazla öğrenciyle kolayca paylaşabilmekte böylelikle teknoloji desteği ile akranlar arası tartışma ortamı oluşturulabilmektedir (Crompton & Traxler, 2015). Mobil cihazlar matematiksel kavramların kavramsallaştırılmasına ve görselleştirilmesine yardımcı olmak için masaüstü bilgisayarlara alternatif olarak kullanılabilir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme ortamını oluşturmaya yardımcı olmakta, sınıf dışı etkinliklerde mobil teknolojilerden faydalanılabilmektedir (Fabian vd., 2016).

Artırılmış Gerçeklik

Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya içeriğinin dinamik bir şekilde tutarlı konum ya da içeriğe duyarlı sanal bilgilerle örtüşen bir durum olarak tanımlanmıştır (Klopfer & Squire, 2008). Basit bir ifadeyle artırılmış gerçeklik, dijital içeriğin kesintisiz bir şekilde üst üste binmesine ve gerçek dünyadaki algılarımıza karışmasına izin verir. Aynı zamanda iki veya üç boyutlu nesnelere ek olarak, ses ve video dosyaları, metinsel bilgiler ve hatta koku veya dokunsal

bilgiler gibi duylara hitap ederek, kullanıcıların gerçek dünyadaki algılarına dâhil edilebilir (Yuen vd., 2011). Gerçek dünya ile sanal dünyanın birleşmesini sağlayan artırılmış gerçekliğin aynı zamanda etkileşimli ortam desteği sayesinde eğitim alanında da umut vadettiği ifade edilmiştir. Artırılmış gerçeklik üzerine yapılan araştırmaların birçoğu göstermiştir ki geliştirilen uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Ersoy vd., 2016). Mobil kelimesi uygulamanın kendisinin taşınabilirliğini belirtmekte, bu nedenle mobil artırılmış gerçeklik uygulaması, taşınabilir bir artırılmış gerçeklik uygulaması olarak adlandırılmaktadır (Tomi & Rambli, 2013). Artırılmış gerçeklik, öğrencilere daha önce mümkün olmayan çeşitli etkileşimli şekillerde öğrenme deneyimi ve bilgisayarlar ile üretilen üç boyutlu ortam ve modeller ile zengin içerikli benzersiz öğrenme yolunu da sağlayabilmektedir (Lee, 2012).

Alanyazında artırılmış gerçeklik uygulamalarının hem geometri (Salinas & Gonzalez-Mendivil, 2017) hem de cebir öğrenme alanları üzerinde olumlu yönlerini vurgulayan çalışmalara ulaşmak mümkündür (Saundarajan vd., 2020). Video destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının, matematik öğrenmede güçlük çeken öğrencilere etkili bir öğretim sağlamak için umut verici bir uygulama olduğu ifade edilmiştir (Kellems vd., 2019). Bununla birlikte iki boyutlu nesnelere ile tasarlanan modellemelerde artırılmış gerçeklik uygulamalarının matematik eğitiminde öğrenci başarısı ve tutumu üzerine olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Özdemir & Özçakır, 2019).

WhatsApp

İnternet ile birlikte bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler gündelik yaşamımızda birçok değişikliğe sebep olmuştur. Teknolojik araçlarla yapılan iletişim, yüz yüze iletişimin yerini almıştır. Bu yeni iletişim biçiminin merkezinde ise sosyal medya yer almaktadır (Öztürk & Talas, 2015). Mobil iletişim teknolojilerinin, öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi teşvik etmede ve öğrenme verimliliğini arttırmada etkili olduğu düşünülmektedir (Rau vd., 2008). Bu tür uygulamalar arasında WhatsApp uygulaması yer almaktadır. Zan (2019) WhatsApp uygulamasının geleneksel sınıftaki öğrenme sürecini destekleyebildiğini, işbirlikli öğrenme ve

derse aktif katılım sağlama noktasında uygulamanın olumlu yönlerini belirtmiştir. Bezer şekilde Barhoumi (2015) WhatsApp uygulamasının eğitimde kullanımı ile ilgili öğrenciler arası işbirliğini kolaylaştırması, kullanımının kolay ve ücretsiz olması, ders ile ilgili materyallerinin paylaşabilmesi ve grup çalışmalarına olanak sağlaması özellikleri ile mobil öğrenmeyi destekleyebileceğini ifade etmiştir.

Teknolojik cihazlara erişimin giderek yaygınlaştığı göz önüne alındığında çocukların teknolojik cihazları kullanım amaçları ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Ebeveynler, öğrenme sürecini geliştirmesi ve etkileşimli öğrenmeyi desteklemesi gibi olumlu özellikleri sayarken, bağımlı olma ve sosyalleşme noktalarında mobil teknolojilerin olumlu ve olumsuz yönlerine dikkat çekmektedirler. Bu noktada ebeveynlerin kaygılarının göz önüne alınması dikkat edilmesi gereken bir durumdur (Ebbeck vd., 2016). Teknoloji ile çocuklar arasındaki bağlantının tamamen kesilmesinin doğru olmadığı ifade edilmekte, bu noktada ailelere önemli görevler düşmektedir. Fakat ailelerin çocuklarının teknolojiyi kullanmaları noktasında yapılması gereken müdahaleleri bilmedikleri belirtilmiştir (Aral & Doğan Keskin, 2018). Teknolojinin kullanılmasına yönelik velilerin tutumları çocuklarını da etkilemektedir. Çünkü çocukların tutum ve davranışlarının oluşmasında velilerinin görüşleri önem taşımaktadır (Türel & Gür, 2019). Ayrıca ebeveynlerin eğitim seviyelerinin çocuklarda dijital teknolojiye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği ifade edilmektedir (Erten, 2019). Çocuklar için olumlu veya olumsuz sonuçları olabilen dijital teknolojinin kullanımına yönelik ebeveyn görüşlerinin önemli olduğu açıktır (İnan Kaya vd., 2018). Bu bağlamda yapılan çalışmanın sonuçları itibarıyla alanyazına katkı yapılacağı düşünülmekte, velilerin çalışma başlangıcında ve sonunda yaşadıkları fikir değişikliklerinin nedenlerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf cebir öğrenme alanında artırılmış gerçeklik ve WhatsApp etkinliklerinin yer aldığı mobil teknoloji uygulamalarına yönelik veli görüşlerini

incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

Ortaokul 7. sınıf matematik dersi cebir öğrenme alanının öğretiminde artırılmış gerçeklik ve WhatsApp uygulamalarının kullanımına yönelik öğrenci velilerinin;

1. Uygulama öncesi görüşleri nasıldır?
2. Uygulama sonrası görüşleri nasıldır?
3. Süreç ile ilgili gözlemleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma yönelik etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 73). Durum çalışmasında veriler çoğunlukla gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s. 263). Durum çalışmalarında araştırma soruları “ne”, “niçin” ve “nasıl” öne çıkmakta ve verilerin analizinde betimsel ya da içerik analizi yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 292-297). Araştırmada mobil teknoloji uygulamalarının içeriğini, araştırmacılar tarafından hazırlanan mobil teknoloji destekli artırılmış gerçeklik uygulamaları ve WhatsApp grup toplantılarının düzenlendiği etkinlikler oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrenci motivasyon ve başarısını gözlemleyen veliler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

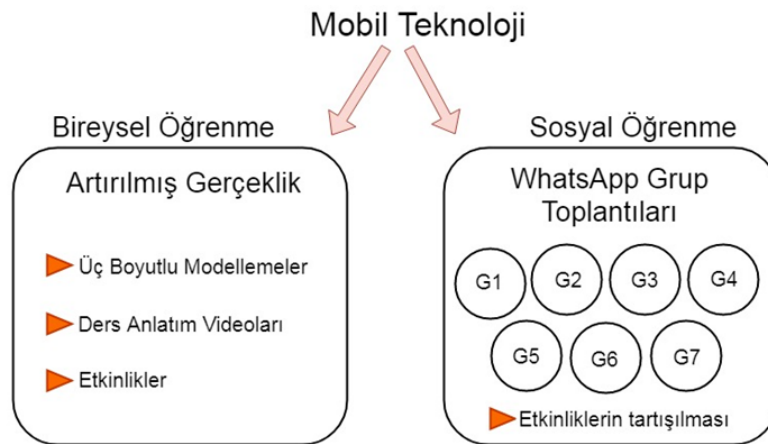
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmada 36 öğrenci mobil teknoloji destekli öğrenme ortamlarına

dahil edilmiş, öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilmiş matematik başarı testi ve Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen, Aktan ve Tezci (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan matematik motivasyon ölçeği etkinlikler öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Çalışma, en yüksek başarı ve motivasyon puanı alan iki, en düşük başarı ve motivasyon puanı alan iki ve orta puanlara sahip üç, toplam 7 öğrenci velisi ile yürütülmüştür. Çalışmaya gönüllü olarak katılan velilerin iki tanesi öğretim üyesi, iki tanesi memur, bir tanesi öğretmen ve iki tanesi ev hanımıdır. Çalışmanın başında velilere veli onam formu ile bilgilendirilme yapılmış, velilere bu süreçte çocuklarını gözlemlemeleri istenmiştir. Bu süreçte öğrenci velilerin tamamı ile haftalık görüşmeler yapılarak, velilerin sürece dâhil olması hedeflenmiştir.

Öğretim Süreci

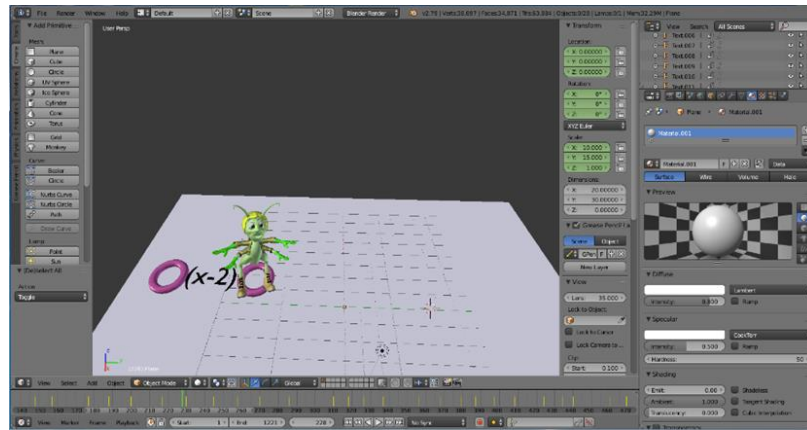
Çalışmada öğretim sürecini gerçekleştirebilmek için artırılmış gerçeklik uygulamaları ve sosyal öğrenmeyi sağlamak için de WhatsApp grupları oluşturulmuştur. Şekil 1’de öğretim sürecinde kullanılan mobil teknolojilerin içeriği bulunmaktadır.



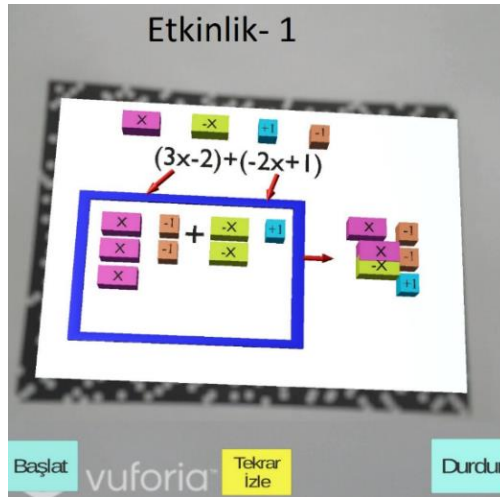
Şekil 1. Mobil teknolojinin içeriği

Çalışmada öncelikle matematik dersi öğretim programında bulunan kazanımlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve ders konu kitapları ile çalışma kitapları incelenmiştir. Uygulamanın tasarlanması aşamasında cebir ünitesinde yer alan her bir kazanıma ait yapılması planlanan etkinliklerin ne olacağı ve nasıl modelleneceği derse giren matematik öğretmeni ve alanında uzman eğitimciler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda planlanmıştır. Planlama

sonucunda on altı tane etkinliğin kazanımları kapsayacağı düşünülmüş ve on üç tanesinin üç boyutlu animasyonlarının yapılması uygun görülmüştür. Belirlenen üç boyutlu modellemelerin, üç boyutlu animasyonları araştırmacı tarafından ücretsiz olarak kullanılabilen Blender programı ile yapılmıştır. Şekil 2’de bir etkinlikte yer alan üç boyutlu bir animasyonun hazırlanma aşamasındaki örnek, Şekil 3’te ise uygulamaya ait mobil cihaz görüntüsü verilmiştir.



Şekil 2. Blender programı ile hazırlanan animasyon örneği

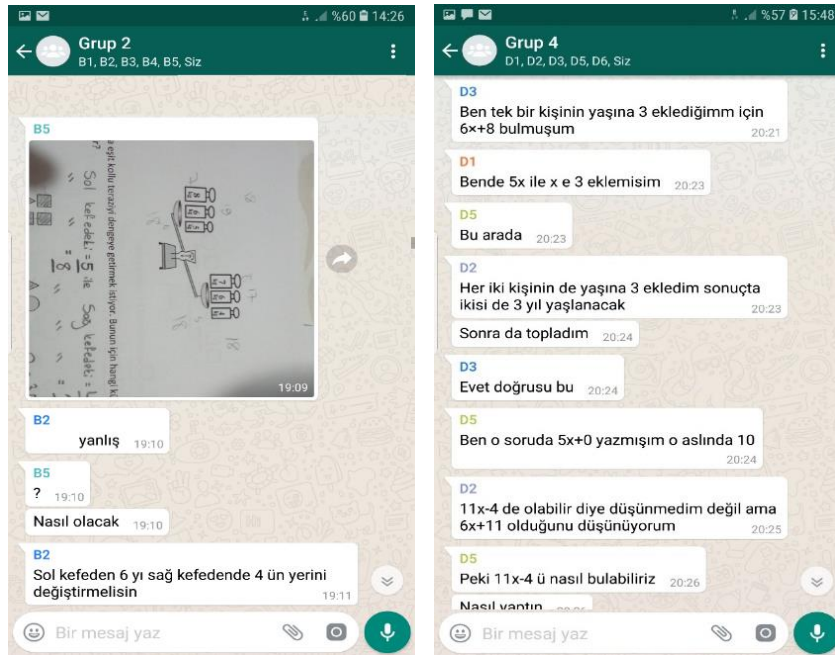


Şekil 3. Artırılmış gerçeklik uygulamasına ait ekran görüntüsü

Mobil teknolojinin kullanımı okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirileceğinden etkinliklerin izlenmesinin düzenli olması, aynı zamanda sosyal öğrenmeyi de hedeflenmesinden dolayı öğrenciler ile birlikte WhatsApp gruplarının kurulması uygun görülmüştür. Bundan dolayı

uygulamanın başlaması ile birlikte öğrenciler yedi gruba ayrılmıştır. WhatsApp'ta oluşturulan gruplarda yer alan öğrencilerde birlikteliğin sağlanması ve zamansız mesajlaşmanın önüne geçilmesi amacıyla haftanın bir günü ve akşam 18:00 ile 21:00 saatleri arasında soruların tartışılması istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin sürekli cep telefonları ile meşgul olarak amacın dışına çıkması önlenmiş ayrıca grupta yer alan öğrencilerin aynı anda sınıf dışında sanal bir ortamda buluşmaları sağlanmıştır.

Gruplarda öğrencilere verilen problemlerin bireysel olarak çözmeleri daha sonra istenen gün ve saatte gruplarda çözümlerini paylaşmaları istenmiştir. Böylelikle öğrenciler arkadaşlarının çözümleri ile kendi çözümleri arasında varsa farklılıkları görmüşler ve birlikte farklı çözümlerin nedenleri üzerine tartışmışlardır. Bu süreçte araştırmacı soru çözümlerine zorunlu olmadıkça müdahale etmemiş, öğrencilerin kendi aralarında tartışmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin kendi içindeki tartışmalarında hemfikir olmadıkları konularda araştırmacı gerekli müdahaleleri yapmış, bazen de konuyu derinlemesine öğrenilmesi ve öğrencilerde merak duygusu oluşturulması için konu ile ilgili rutin olmayan problemler ortaya atarak gruptaki öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılmıştır. WhatsApp grup tartışmalarına ait örnekler Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. WhatsApp grup tartışmaları örnekleri

Veri Toplama Araçları

Görüşme formu soruları oluşturulurken alanında uzman beş öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda sorular oluşturulmuştur. Velilere uygulanan nihai yarı yapılandırılmış görüşme formunda üç soru bulunmaktadır:

1. Uygulama öncesi velisi olduğunuz öğrencinin mobil teknolojiyi kullanmasına yönelik bakış açınız nasıldı?

2. Uygulama sonrasında velisi olduğunuz öğrencinin mobil teknolojiyi kullanmasına yönelik bakış açınız nasıl değişti?

3. Evde yapılan mobil teknoloji uygulamaları ile ilgili velisi olduğunuz öğrenciler hakkındaki gözlemlerinizi nelerdir?

Çalışmaya katılan velilerin tamamıyla yüz yüze görüşmeler yapılmış, uzun süreli etkileşime dikkat edilerek herhangi bir noktanın gözden kaçması engellenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda her bir görüşme yaklaşık bir buçuk saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin öncelikle kavramsallaştırılması, ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2016). İnsan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir teknik olan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Araştırmada veri kaybını önlemek için görüşmeler ses kayıt cihazı ve görüşme esnasında tutulan notlar ile kaydedilmiştir. Veri analizinde görüşmeler kodlanarak öncelikle kod listesi oluşturulmuştur. Sonrasında ise kodlara göre tema ve alt temalar elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel verilerinin güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Huberman'ın (1994)

geliştirmiş olduğu; Uzlaşma Yüzdesi (P)=Görüş Birliği/[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı] formülü kullanılmıştır. Veriler üç araştırmacı tarafından bağımsız analiz edilmiş, analizler sonucunda kodlayıcılar arasında 0.91 uyum tespit edilmiştir. Araştırmacılar bir araya gelerek uyuşma sağlanamayan noktalar üzerinde tartışmış ve uzlaşma sonucuna göre yeniden kodlama yaparak bulguları oluşturmuşlardır. Elde edilen verilerin desteklenmesi amacı ile görüşmelerden alınan yanıtlar doğrudan alıntılar ile bulgular kısmında verilmiştir. Yedi öğrenci velisi sırasıyla çalışmada V1, V2,..., V7 şeklinde kodlanmıştır.

Nitel geçerlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlılık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda nitel geçerlik ile ilgili alınan önlemler aşağıda verilmiştir:

Inandırıcılık: Veliler ile yapılan görüşmelerde uzun süreli etkileşime dikkat edilmiştir. Görüşme süreleri kısa tutulmayarak katılımcıların daha samimi cevaplar vermesi sağlanmıştır. Bununla birlikte farklı başarı ve motivasyon düzeyine sahip öğrenci velileri ile görüşmeler yapılarak çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırmacının yorumları katılmamış bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Ayrıca elde edilen veriler süreç başından sonuna kadar alanında uzman kişiler ile birlikte değerlendirilmiştir.

Aktarılabirlik: Nitel araştırmalarda aktarılabirlik verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Görüşmelerden elde edilen ham veriler ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar ile düzenlenerek yorum katılmadan aktarılmıştır. Bununla birlikte genele ait bilgileri ortaya koyabilmek amacı ile maksimum çeşitlilik örnekleme yoluna gidilmiş, dolayısıyla elde edilen görüşme sonuçlarının geneli yansıtması amaçlanmıştır.

Tutarlılık: Nicel araştırmalarda güvenilirlik, geçerlik için ön koşuldur. Tekrar edilemeyen bir ölçümün geçerliği şüphelidir. Nitel araştırmalarda ise tekrar edilebilirlik kabul edilen varsayımlara göre mümkün değildir. Çünkü olay ve olgular değişkenlik gösterir. Bu anlamda

nitel araştırma güvenilirliğin odaklandığı alanlardan biri olan tutarlılığa önem verir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmada veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamasında tutarlılığa dikkat edilmiştir. Bu anlamda görüşmeler kayıt cihazı veya tutulan notlar ile kayıt altına alınmış, verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırma boyutuna dikkat edilmiş ve verilerin sonuçlarla ilişkileri kurulmuştur.

Teyit edilebilirlik: Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar, görüşme kayıtları araştırmacı tarafından saklanmıştır. Bununla birlikte elde edilen verilerin analizi aşamasında uzman görüşleri alınmıştır.

Bulgular

Uygulama Öncesi Görüşler

Araştırmada uygulamalar öncesinde velilere ilk olarak “Uygulama öncesi velisi olduğunuz öğrencinin mobil teknolojiyi kullanmasına yönelik bakış açınız nasıldı?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Alınan yanıtlardan elde edilen “Uygulama Öncesi Görüş” temasına ilişkin “olumsuz” kategorisine ait, mobil teknolojiyi “eğlence aracı olarak görme” ve “internete erişim aracı olarak görme” şeklinde iki kod ortaya çıkmıştır. Veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Velilerin Mobil Teknolojiye İlişkin Uygulama Öncesi Görüşleri

Tema	Kategori	Görüşler	Veli	f
Uygulama Öncesi Görüş	Olumsuz	Tableti eğlence aracı olarak görme	V1, V3, V6, V7	4
		İnternete erişim aracı olarak görme	V2, V4, V5, V7	4
Toplam				8

Tablo 1’e göre uygulama öncesi veli görüşlerine dayalı olarak “olumsuz” kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategorinin oluşmasında velilerin, tedirgin olma, tablet kullanımını istememe, sakıncalı görme ve karşı olma söylemleri öne çıkmaktadır. Görüşme yapılan velilerin

tamamı uygulama öncesinde çocuklarının mobil teknoloji kullanımına yönelik çekincelerinden bahsetmiştir. Bunların nedenleri “tableti eğlence aracı olarak görme” (f=4) ve “internete erişim” (f=4) kodları altında toplanmıştır.

Mobil teknolojileri eğlence aracı olarak görme ile ilgili dört görüş bulunmaktadır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Çocuk ilk telefonu talep ettiği zaman ben aslında tedirgindim. Öğrencinin mobil teknoloji kullanma noktasında planlı hareket edilmediği takdirde öğrencinin eğlence amaçlı kullandığını biliyoruz. Bunun için başlangıçta görüşüm çocuğumu mümkün mertebe bu tarz araç gereçlerden uzak tutmaktı.” (V1).

“Ben başlangıçta boş zamanlarında bile tablet kullanmasını istemiyordum. Çünkü tablet denilince benim aklıma oyun ve internet geliyordu. Uygulamadan önce eğitim noktasında tablet kullanımı konusunda bir tecrübemiz olmamıştı.” (V7).

Mobil teknolojileri kullanmanın internete erişim noktasında problem olacağı ile ilgili dört görüş bulunmaktadır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Süreçten önce internet için içine girdiği zaman çocukların internette kalma eğilimlerinde bir takım sakıncaların olduğunu düşünüyordum. Kontrol edemeyeceğimiz olaylar meydana gelebiliyor. Çocukların internete erişim noktasında tek başlarına bırakılmasını uygun bulmuyorum.” (V2).

“Uygulamadan önce cep telefonu veya tablet kullanımına ben karşıydım. Çünkü tableti eline aldığı anda internete giriyordu genellikle.” (V4).

“Uygulama başlamadan önce ben tedirgindim aslında. Çünkü ben çocuğumun okul açıkken tablet kullanmasına izin vermiyordum. Çünkü internette çok uğraşmasını istemiyordum.” (V5).

Uygulama Sonrası Görüşler

Araştırmada uygulamalar sonrasında velilere ilk olarak “Uygulama sonrasında velisi olduğunuz öğrencinin mobil teknolojiyi kullanmasına yönelik bakış açınız nasıl değişti?” sorusu

yöneltilmiş ve alınan yanıtlardan “Uygulama Sonrası Görüş” temasına ilişkin “olumlu” kategorisi ve bu kategoriye ait “öğretime ilişkin faydası”, “eğlenceli öğrenme ortamına dönüşme”, “öğretime uygunluk” ve “zaman ve mekân esnekliği” şeklinde dört kod ortaya çıkmıştır. Veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Velilerin Mobil Teknolojiye İlişkin Uygulama Sonrası Görüşleri

Tema	Kategori	Görüşler	Veli	f
Uygulama Sonrası Görüş	Olumlu	Öğretime ilişkin faydası	V1, V3, V4, V6, V7	5
		Eğlenceli öğrenme ortamına dönüşme	V1, V2, V6	3
		Öğretime uygunluk	V1, V5	2
		Zaman ve mekân esnekliği	V1, V2	2
Toplam				12

Tablo 2’ye göre uygulama sonrası veli görüşlerine dayalı olarak “olumlu” kategorisi ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan velilerin tamamı uygulama sonrasında çocuklarının mobil teknoloji kullanımına yönelik olumlu yönlerinden bahsetmiştir. Bunlar “faydalı” (f=5), “eğlenceli” (f=3) “öğretime uygunluk” (f=2), ve “zaman ve mekân esnekliği” (f=2) kodları altında toplanmıştır.

Uygulama ile öğretimde tablet ve cep telefonu kullanımına yönelik sağladığı faydaları öne çıkaran beş görüş bulunmaktadır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Genel olarak uygulamadan çok memnun kaldım. Ben bu süreçte sürekli kızımın yanında durdum. Etkinlikler bitince veya grup toplantıları bitince kızım hemen bırakıyordu tableti zaten. Ben çok memnun kaldım. Faydalı olabileceğini görmüş oldum, etkinliklerin bayağı işe yaradığını söyleyebilirim.” (V3).

"...fakat bu uygulamaya geçtikten sonra baktım ki ders ile ilgili kullanılmasının faydasını ben de gördüm, kendisi de gördüğünü bana söyledi." (V4).

Eğlenceli öğrenme ortamına dönüşme ile ilgili üç görüş bulunmaktadır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

"Belki bu tür uygulamalar ile farklı ders çalışma ortamları oluşturularak hem boş vakitlerini eğlenceli bir öğrenme ortamına dönüştürdüğünü gördüm." (V2).

"Sonra uygulamayı görünce ve oğlumun ders çalışma isteğini görünce çok memnun kaldık. Ders çalışırken eğlendiğini görüyordum. Hatta uygulamanın sürekli olmasını çok istiyordum ben. Yani çocuğum için çok iyi oldu." (V6).

Öğretimde kullanılabilir bir araç olarak görme ile ilgili iki görüş bulunmaktadır.

Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

"Bu uygulama bize göstermiştir ki cep telefonları iletişim araçları olduğu gibi artık eğitim öğretimde de kullanılabilir yardımcı kaynaklardır. Bu tarz telefonlar taşıdıkları programlarla eğitim öğretim de yardımcı kaynak olabilecek bir konumda kullanıldığı zaman hem velinin o araçlara bakış biçimi değişir, hem de en azından bunların mahiyetlerinin daha doğru anlaşılması noktasında da önemli iş yapılmış olur diye düşünüyorum. Bu araç gereci kullanma zamanı sağlıklı şekilde ayarlanabilir. Sonuçta eğer bir öğrenci diyelim ki günde bir saatten fazla bu tarz araç gereçlere zaman ayırıyorsa bu öğrenci için bir kayıp noktasına dönüşür. Ama ders gibi etkinliklerde eğlenceli olabilir belli bir sürede olsa fayda sağlayabilir. Süreç bize şunu gösterdi ki aslında öğrencinin uygulamaya dâhil olması hem onun çok fazla menfaatine oldu hem de bizim yükümüzde biraz hafifledi. Bazı bilgi ve becerileri öğrenme noktasında. Sonuçta ilk düşüncem ile son vardığım nokta çok ciddi bir farklılık olduğunu söyleyebilirim." (V1).

Zaman ve mekân esnekliği ile ilgili iki görüş bulunmaktadır. V2'nin bu yöndeki görüşü aşağıda verilmiştir:

“...uygulama tabi ki bu tür teknolojiler iyi yönde kullanıldığı zaman çok büyük avantajları olduğunu görmüş olduk. En azından zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırmaktadır.” (V2).

Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler

Çalışmada velilerin uygulama boyunca öğrencileri üzerindeki gözlemleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Çalışma sürecinde çocuklarında ne tür farklılıkları gözlemledikleri “öğrenme sürecine ilişkin görüşler” başlığı altında incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada uygulamalar sonrasında velilere üçüncü olarak “evde yapılan mobil teknoloji uygulamaları ile ilgili velisi olduğunuz öğrenci üzerindeki gözlemlerinizi nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlardan elde edilen “öğrenme süreci” temasına ilişkin “motivasyon” ve “sosyal öğrenme” kategorileri ve bu kategorilere ait “derse ilginin artması”, “rekabet ortamı”, “tartışma ortamı” ve “çözümleri karşılaştırma” şeklinde dört kod ortaya çıkmıştır. İkinci soruya ilişkin öğrenci velilerinden elde edilen kategori ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Velilerinin Süreç İle İlgili Gözlemleri

Tema	Kategori	Görüşler	Veli	f
Öğrenme Süreci	Motivasyon	Derse ilginin artması	V1, V3, V4, V5, V6, V7	6
		Rekabet ortamı	V2, V3, V4	3
	Sosyal Öğrenme	Tartışma ortamı	V3, V5	2
		Çözümleri karşılaştırma	V5, V7	2
Toplam				13

Tablo 3’e göre öğrenme sürecine ilişkin veli görüşlerine dayalı olarak “motivasyon” ve “sosyal öğrenme” kategorileri ortaya çıkmıştır. Motivasyon kategorisi altında “derse ilginin artması” (f=6) ve “rekabet” (f=3) kodları, sosyal öğrenme kategorisi altında ise “tartışma

ortamı” (f=2) ve “çözümleri karşılaştırma” (f=2) kodları bulunmaktadır. Ayrıca veliler uygulamanın devamı yönünde isteklerini belirtmişlerdir.

Derse ilginin artması ile ilgili altı görüş bildirilmiştir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Oğlum sözel derslere daha yatkın ezberleme gücü daha iyi. Fakat bu süreçte ben matematik dersin olan ilgisini daha iyi gördüm. Hatta bu uygulamanın devam edeceğini ümitle bekliyor. Ben hem derse olan ilgisine bu uygulamanın katkı sağladığını samimiyetimle ifade edebilirim. Başarı noktasında da soru çözümlerinde çok zorlandığı sorularda oluyordu, fakat yapılan uygulama ile çocuğuma katkı sağladığını düşünüyorum.” (V1).

“Sanki hoca sınıfta soru soruyormuşta çocuğum onu çözebilmek için heyecanlandığını hissettim. İlgi ile soruları çözdüğünü görüyordum ben. Günü geldiğinde etkinlikteki soruları çözmek için sabırsızlanıyordu. Evde mesela etkinlikler bitince çalışma da bitiyordu.” (V3).

“Artırılmış gerçeklik uygulamalarını beraber izledik. Sizin verdiğiniz bütün ödevleri yaptı, uygulamaları izledi. Ben kızımın derse karşı ilgisinde bir artış olduğunu hissettim. Uygulamalar sayesinde hissettiğim kadarı ile konuyu daha iyi anlıyordu.” (V4).

“Zaten matematiği yapıyordu ama bu etkinliklerle birlikte daha ilgili gördüm. Bu etkinliklerde ben çocuğumun çok hevesli olduğunu gördüm ve mutlaka devam etmesini istiyorum. Seneye zaten sekizinci sınıfa gidecek böyle etkinliklerin devam etmesi bizim için çok önemli.” (V6).

Rekabet duygusu ile ilgili üç görüş bulunmaktadır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Siz gönderdiğiniz zaman erkenden soruları çözmeye etkinlikleri izlemeye başlıyordu. Eğlenerek yapıyordu bu işi. Matematik en sevdiği ders olduğu için uygulamaları hoşuna giderek yaptığını gördüm. Mesela evde bazı soruları annesi ile tartışıyordu. Etkinlikleri dersi yapması noktasında teşvik etti hemen yapayım, bitireyim diye. Çocuğumdan izlediğim kadarı ile günü gelmeden soruları çözmeye gayret ediyordu, soruları gruba

yollamadan önce mutlaka bana veya annesine çözümleri kontrol etmemiz için gösteriyordu. Ben öğrenciler arasında bu noktada rekabet ortamı oluşturduğunu düşünüyorum. Sonuç olarak uygulamanın içeriği çok değişik geldi bize, kızımın zevkle etkinliklere katıldığını gördüm.” (V2).

“Sanki kızım bir yarışta gibi görüyordu kendini ve birinci olmak istiyordu. Bazı sorular zordu baktığım kadarıyla. Ama o soruları çözebilmek için çok uğraştığını gördüm. Kızım için ek bir aktivite oldu. Bilmediği sorularda çok uğraştı çözümlerini grupta görünce artık öğrenmiş oldu.” (V3).

Tartışma ile ilgili iki görüş bulunmaktadır. V5’in bu yöndeki görüşü aşağıda verilmiştir:

“Arkadaşlarının attığı resimlere ve çözümlere bakıyordu. Saati gelince annesinin telefonunu alıp ödevlerini yolluyordu. Artık alışkanlık haline getirmişti. Arkadaşlarının sorularını inceliyordu. Çözemediği soruları arkadaşlarına sorup soruları tartışıyorlardı.” (V5).

Çözümleri karşılaştırma ile ilgili iki görüş bulunmaktadır. Bu doğrultuda V7’nin görüşü aşağıda verilmiştir:

“Mesela oğlum benimle çözemediği soruları paylaşmak istemez veya bana soru sormazdı hiç. Özellikle bazı zor soruların ilgisini artırdığını gördüm. Çünkü çözüm yolu bulmak için uğraşıyordu. Uygulama ile grup toplantılarına çok istekle katıldığını gördüm. Çözemediği soruları arkadaşları ile çözüm yollarını tartışıyordu. Çok şaşırmıştım bu noktaya. Artırılmış gerçeklik etkinliklerini en az iki kere izledi. WhatsApp günü geldiğinde ise hemen soruları göndermek ve çözümleri karşılaştırmak istiyordu. Birde WhatsApp’ ta gönderilen aferin gibi pekiştireçler onun çok hoşuna gidiyordu. Etkinliklerde yer alan zor sorular özellikle hoşuna gitti. Arkadaşlarından farklı çözüm yolları öğrenmek derse farklı bakış açısı getiriyordu. Onun ders çalışma alışkanlığında değişikliğe sebep oldu diyebilirim.” (V7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamına dâhil edilen velilerin tamamı uygulama öncesinde mobil teknoloji kullanımına yönelik olumsuz görüşe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Veliler sebep olarak, tablet veya akıllı telefonları bir eğlence aracı olarak görmüşler ve internete erişim noktasında yaşadıkları endişeleri dile getirmişlerdir. Fakat velilerin tamamı uygulama sonrasında fikirlerinde değişiklik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Veliler mobil teknoloji kullanımına ilişkin; sağladığı fayda, eğlenceli öğrenme ortamı, öğretimde kullanılacak bir araç olarak görme ve zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırma gibi olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca veliler öğrencilerde derse karşı ilginin arttığı ve öğrenciler arası rekabet duygusu oluştuğu yönünde gözlemlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci velileri, soruların tartışılması ve çözümlerin karşılaştırılması noktalarında sosyal öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçların sebepleri arasında uygulanan mobil teknoloji destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının araştırmacı tarafından kontrollü bir şekilde yürütülmesi ve WhatsApp uygulaması çerçevesinde karşılıklı iletişimin canlı tutulması gösterilebilir. Bununla birlikte WhatsApp grup toplantıları belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılması, öğrencilerin rastgele mesajlaşmasını önlemiş, buna bağlı olarak öğrenciler sürekli cep telefonu ile meşgul olmamışlardır. Bu durum öğrenci velilerinin uygulama öncesi duydukları kaygıyı azaltmış olabilir. Ayrıca veliler ile yapılan görüşmelerde daha önce okul dışında böyle bir mobil teknoloji destekli öğrenme ortamlarını deneyimlememeleri düşüncelerinin neden değiştiğini açıklar niteliktedir. Alanyazın taraması yapıldığında eğitimde mobil kullanımına yönelik ebeveynlerin olumlu ve olumsuz düşüncelerinin tespit edildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Bergert ve diğerleri (2020) ebeveynlerin mobil teknolojinin çocuklarını nasıl etkilediğini anlamının önemli olduğunu ifade etmişler, yaptıkları araştırmada ebeveynlerin mobil teknoloji kullanımına yönelik algılanan çeşitli faydaları ve zararları arasında dengeleme ihtiyacıyla karşı karşıya olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Neumann ve diğerleri (2020) ebeveynlerin çocukların yeni teknolojileri öğrenmeleri noktasında isteklerinin olduğunu ifade etmişler

bunula birlikte dengeli bir yaklaşımın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ebeveynlerin çocukların tablet kullanımına yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmaları ve bunları eğitim açısından değerli görmeleri ile birlikte evde mobil teknolojilerin kötüye kullanımıyla ilgili olarak da dile getirilen endişelerin dikkate alınması ve çocukların tabletlerle ilgili deneyimlerini desteklemek için ebeveynlere daha fazla rehberlik yapılması gerektiği noktasını vurgulamışlardır. Hadad ve diğerleri (2020) ebeveynler arasında eğitimde akıllı telefon kullanımına karşı olumsuz görüşün yaygın olduğunu belirtmişler, bu noktada eğitimle ilgili karar vericilerin okullarda akıllı telefon kullanımına yönelik ebeveynlerin olumsuz düşüncelerinin nedenlerini anlamaları ve buna yönelik önlemlerin alınmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Aydın ve Çelik (2019) ise çalışmalarında ortaokulda öğrenim göre öğrenci velilerinin sosyal medyanın faydaları ve risklerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Öğrenci velileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, iletişim, eğlence ve sosyalleşme, eğitime katkı, bilgi kaynaklarına erişme, hayatını kolaylaştırma, duyarlılık kazanma ve varoluş ortamı sunma gibi sosyal medyanın olası faydalarını ortaya çıkarmışlardır. Buna karşın, çalışmalarında bazı olumsuz görüşler de yer almaktadır. Çetin ve diğerleri (2019) çocuklar için üç boyutlu tasarım eğitiminin öğrenciler açısından etkilerini inceledikleri çalışmalarında, velilerin etkinliklere yönelik görüşleri alınmıştır. Veliler teknoloji destekli eğitim ve etkinlikleri faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca veliler, öğrencilerin bilişim teknolojilerine yönelik ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Çetinkaya ve Sütçü (2016) çalışmalarında ailelerin teknoloji kullanımına yönelik kısıtlama getirmelerindeki nedenler arasında çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerinin, aile içi görev ve ilişkilerin, sosyal hayatlarının ve sağlıklarının olumsuz etkilenebileceğine yönelik kaygılarının yer aldığını ifade etmişlerdir. Gür (2017) çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının bilişim teknolojileri kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve özellikle eğitim amaçlı kullanmalarını desteklediklerini belirtmiştir. Fakat ailelerin çocuklarının sanal ortamlarda karşılaşılabilecekleri olası riskler ve güvenlik tehditleri noktasında endişeli oldukları ve bu nedenle çocuklarını bilgilendirerek ve bazı kısıtlamalar ile önlem aldıklarını tespit

etmiştir. Zan (2019) ise öğretmenler ile yapmış olduğu çalışmada, WhatsApp uygulamasının, ders motivasyonunu artırma, öğrencilerle iletişim kurma, bilgi paylaşımı, öğrenme ortamı oluşturma ve çalışma sürecini paylaşma başlıkları altında beş ana amaç için kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Balcı ve Tezel Şahin (2018) çalışmada öğretmenlerin WhatsApp uygulamasını tercih etme nedenleri arasında hızlı ve kolay iletişim sağlama, aileleri topluca bilgilendirebilme, fotoğraf ve video paylaşabilme, zamandan ve kâğıt gibi yazılı materyallerden tasarruf edebilmeyi göstermiştir. Soykan (2015) çalışmada ebeveynlerin eğitimde tablet kullanımına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini belirlemiştir. Ebeveynlerin çocuklarının tablet kullanımı ile ilgili endişeleri arasında, oyunların motivasyonu azaltabilmesi, göz sağlıklarının bozulabilmesi ve yüz yüze iletişimin azalabilmesi gibi nedenler sıralanmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerin çocukların eğitimde tablet kullanımına ilişkin olumlu görüşleri de çalışmada sıralanmıştır. Ebeveynler tablet kullanımına yönelik, dersten geriye düşme problemini ortadan kaldırabilme, internetin sağladığı avantaj ve kaynakları kullanabilme, öğretmen-öğrenci iletişimini arttırma, teknolojiye olan ilgileri derslere olan ilgilerini arttırma, araştırmayı kolaylaştırma ve derse karşı ilgiyi arttırabilme, gibi olumlu görüşleri sıralamıştır.

Çalışmada mobil teknoloji uygulamaları sonrası veliler uygulamaların devamı yönünde isteklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda bu tür uygulamaları ders öğretmenlerinin de hazırlayıp uygulayabilmeleri için, ders öğretmenlerine arttırılmış gerçeklik uygulamalarının nasıl hazırlanacağı konusunda hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Böylece öğretmenlere ihtiyaç duydukları konularda kendi uygulamalarını hazırlayabilme imkânı sağlanabilir ve yapılacak olan mobil teknoloji uygulamalarının kontrollü bir şekilde yaygınlaştırılması sağlanarak var olan olumsuz tutumların ortadan kalkması sağlanabilir. Bununla birlikte velilerin kaygılarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Bunun için uygulanacak kontroller veya sınırlamalar ile hedef davranışların dışına çıkılması önlenir. Çalışmada bu dikkate alınarak WhatsApp grup toplantılarının rastgele yapılması, haftanın belirli gün ve saatleri ile sınırlandırılmasına dikkat edilmiştir. Bununla öğrencilerin gereğinden fazla mobil teknolojilerle zaman

harcaabilmelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu uygulamalar yapılırken veri denetimlerinin de sağlanabileceği öğrenci-öğretmen-veli portföyü oluşturularak mobil teknoloji uygulamalarını içeren yazılımlar tasarlanabilir. Ayrıca ülkelerin eğitim sistemlerinde hâlihazırda kullanılan uzaktan eğitim uygulamaları da arttırılmış gerçeklik uygulamaları ile zenginleştirilerek desteklenebilir. Çalışmanın bir ünite ile sınırlandırılması uzun süreli etkileşimin olası etkilerinin gözden kaçmasına sebep olabilir. Bu bakımdan boylamsal çalışmalar yapılarak sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Yazarlar, 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış olan doktora çalışmasından üretilmesi sebebiyle etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça/References

- Aktan, S., & Tezci, E. (2013). Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 57-77.
- Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik araç kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 317-348. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054>
- Aydın, M., & Çelik, T. (2019). Velilerin gözünden sosyal medyanın ortaokul öğrencileri açısından yarar ve riskleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 110-135. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.488456>
- Balcı, A., & Tezel Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişimde Whatsapp gruplarının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 751-778. <https://doi.org/10.17152/gefad.395223>

- Barhoumi, C. (2015). The effectiveness of Whatsapp mobile learning activities guided by activity theory on students' knowledge management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221-238. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6151>
- Baykul, Y. (2014). *İlkokulda matematik öğretimi* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Bergert, C., Köster, A., Krasnova, H., & Turel, O. (2020). *Missing out on life: Parental perceptions of children's mobile technology use*. In Proceedings of the 15th International Conference on Wirtschaftsinformatik (pp. 568-583). https://doi.org/10.30844/wi_2020_f1-bergert
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Chang, C. Y., & Hwang, G. J. (2019). Trends in digital game-based learning in the mobile era: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 13(1), 68-90. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2019.096468>
- Chao, W. H., Yang, C. Y. & Chang, R. C. (2018). *A study of the interactive mathematics mobile application development*. 1st IEEE International Conference on Knowledge Innovation and Invention (ICKII), (pp.248-249). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICKII.2018.8569126>
- Chung, C. J., Hwang, G. J., & Lai, C. L. (2019). A review of experimental mobile learning research in 2010-2016 based on the activity theory framework. *Computers & Education*, 129, 1-13.
- Crompton, H., & Traxler, J. (Eds.). (2015). *Mobile learning and mathematics: foundations, design, and case studies*. Routledge.
- Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110, 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.013>
- Çetin, E., Berikan, B., & Yüksel, A. O. (2019). 3B tasarım öğrenme deneyiminin süreç değerlendirmesi ve eğitsel çıktılarının keşfedilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 21-49. <https://doi.org/10.17943/etku.419386>
- Çetinkaya, L., & Sütçü, S. S. (2016). Çocukların gözüyle ebeveynlerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik kısıtlamaları ve nedenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 79-116. <https://doi.org/10.17569/tojqi.58102>
- Ebbeck, M., Yim, H. Y. B., Chan, Y., & Goh, M. (2016). Singaporean parents' views of their young children's access and use of technological devices. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 127-134. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0695-4>
- Ersoy, H., Duman, E., & Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: Deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(1), 190-202.

- Eschenbrenner, B., & Nah, F. F. H. (2007). Mobile technology in education: Uses and benefits. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 1(2), 159-183. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2007.012676>
- Fabian, K., Topping, K. J. & Barron, I. G. (2016). Mobile technology and mathematics: Effects on students' attitudes, engagement, and achievement. *Journal of Computers in Education*, 3(1), 77-104. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0048-8>
- Fabian, K., Topping, K. J., & Barron, I. G. (2018). Using mobile technologies for mathematics: Effects on student attitudes and achievement. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1119-1139. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9580-3>
- Figueiredo, M., Godejord, B., & Rodrigues, J. (2016). The development of an interactive mathematics app for mobile learning. *12th International Conference Mobile Learning*, 75-81.
- Fu, Q. K., & Hwang, G. J. (2018). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers & Education*, 119, 129-143. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.004>
- Gür, D. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri kullanımına yönelik ebeveynlerin denetimleri ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Hadad, S., Meishar-Tal, H., & Blau, I. (2020). The parents' tale: Why parents resist the educational use of smartphones at schools? *Computers & Education*, 157, 103984. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103984>
- Heflin, H., Shewmaker, J., & Nguyen, J. (2017). Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning. *Computers & Education*, 107, 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.006>
- Ingram, N., Williamson-Leadley, S., & Pratt, K. (2016). Showing and telling: Using tablet technology to engage students in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 123-147. <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0162-y>
- İnan Kaya G., Mutlu Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 149-173. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.390626>
- Kellems, R. O., Cacciatore, G., & Osborne, K. (2019). Using an augmented reality-based teaching strategy to teach mathematics to secondary students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4), 253-258. <https://doi.org/10.1177/2165143418822800>
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Koole, M. L. (2009). A model for framing mobile learning. In M. Ally (Ed.), *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training* (pp. 25-47). AU Press, Athabasca University.

- Korenova, L. (2015). Mobile learning in elementary and secondary school mathematics in Slovakia. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 9(3), 259-268.
- Laurens, T., Batlolona, F., Batlolona, J. & Leasa, M. (2018). How does realistic mathematics education (rme) improve students' mathematics cognitive achievement? *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 569-578.
<https://doi.org/10.12973/ejmste/76959>
- Lee, K. (2012). The future of learning and training in augmented reality. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 7, 31-42.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Neumann, M. M., Merchant, G., & Burnett, C. (2020). Young children and tablets: the views of parents and teachers. *Early Child Development and Care*, 190(11), 1750-1761.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1550083>
- Okumuş, V. (2018). *Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisan tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, D., & Özçakır, B. (2019). Kesirlerin öğretiminde artırılmış gerçeklik etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 21-41.
<https://doi.org/10.17984/adyuebd.495731>
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. Michigan. ED 338 122.
- Pirhonen, A., & Rousi, R. (2018). Educational technology goes mobile: Why? a case study of Finland. *International Journal of Mobile Human-Computer Interaction*, 10 (2), 65-73.
<https://doi.org/10.4018/IJMHCI.2018040104>
- Rau, P. L. P., Gao, Q., & Wu, L. M. (2008). Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50(1), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.03.008>
- Salinas, P., & González-Mendivil, E. (2017). Augmented reality and solids of revolution. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 11(4), 829-837.
<https://doi.org/10.1007/s12008-017-0390-3>
- Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G. M., & Li, D. (2019). Leveraging digital technology for better learning and education: A systematic literature review. *International Journal of*

Information and Education Technology, 9(7), 453-461.
<https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.7.1246>

- Saundarajan, K., Osman, S., Kumar, J., Daud, M., Abu, M., & Pairan, M. (2020). Learning algebra using augmented reality: A preliminary investigation on the application of photomath for lower secondary education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(16), 123-133.
- Skillen, M. A. (2015). Mobile learning: Impacts on mathematics education. *Proceedings of the 20th Asian Technology Conference in Mathematics*, 1, 205-214.
- Soykan, E. (2015). Views of students', teachers' and parents' on the tablet computer usage in education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(3), 228-244.
<https://doi.org/10.18844/cjes.v1i1.68>
- Sullivan, T., Slater, B., Phan, J., Tan, A., & Davis, J. (2019). M-learning: Exploring mobile technologies for secondary and primary school science inquiry. *Teaching Science*, 65(1), 13-16.
- Tomi, A. B., & Rambli, D. R. A. (2013). An interactive mobile augmented reality magical playbook: Learning number with the thirsty crow. *Procedia Computer Science*, 25, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.015>
- Türel, Y. K., & Gür, D. (2019). Ebeveynlerin çocukların bilişim teknolojileri kullanımına yönelik tutumları üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 145-165. <https://doi.org/10.19171/uefad.455888>
- Willemse, J. J., Jooste, K., & Bozalek, V. (2019). Experiences of undergraduate nursing students on an authentic mobile learning enactment at a higher education institution in South Africa. *Nurse Education Today*, 74, 69-75. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.11.021>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 119-140. <https://doi.org/10.18785/jetde.0401.10>
- Zan, N. (2019). Communication channel between teachers and students in chemistry education: WhatsApp. *US-China Education Review*, 9(1), 18-30.
<https://doi.org/10.17265/2161-623X/2019.01.002>
- Zhai, X., Zhang, M., Li, M., & Zhang, X. (2019). Understanding the relationship between levels of mobile technology use in high school physics classrooms and the learning outcome. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 750-766.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12700>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Serdal POÇAN, spocan@bingol.edu.tr
 Prof. Dr. Bilal ALTAY, bilal.altay@inonu.edu.tr
 Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU, cyasaroglu@bingol.edu.tr

Resource Room Service

Didem Güven, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, ORCID ID 0000-0002-5388-6963

Abstract

Resource room (RR) is called to provide support service to student with special needs who continue the education in inclusive practices. The RR, support special education service, it is aimed to make improvements through education in areas that special needs students need. However, depending on whether a new service in Turkey is unknown exactly RR service. The aim of this study is to explain RR with its basic features. By responding to each question bu creating research questions in this context it is discussed in comparison with existing literature process in Turkey. Research has shown that the RR service is not functioning properly yet. Also, unlike the literature, it has been revealed that classroom teachers are assigned in the RR. In this study, it is suggested that qualified special education teachers should be assigned to the RR in order to get benefit from RR. Thus, it is foreseen that the resulting complexities will be partially reduced and high efficiency will be obtained from RR service.

Keywords: Resource room, inclusive practice, special education support service, support room



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 533-555
DOI: 10.17679/inuefd.741208

Article type:
Research article

Received : 22.05.2020
Accepted : 12.03.2021

Suggested Citation

Güven, D. (2021). Resource Room Service, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 533-555. DOI: 10.17679/inuefd.741208

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusive practices represent the educational approach offered in the form of providing support services to students with special needs in general educational setting (Royce, 2008). In this study, resource room, one of the support service systems, which is one of the components of inclusive practices, has been explained in detail. Literature report that there are three support service models (a) full-time support in the inclusive classroom with a para-professional serving as a one-on-one aide or a classroom aide, (b) no other support or special education teacher in the classroom during instruction, but having support through consultation only, (c), resource room (Stitt, 2010).

Purpose

The purpose of this research in the education system in Turkey is not yet known as the place to find resource room support services that give detailed information about the special education services.

Method

This study was carried out by document analysis method, one of the analytical research methods (Creswell, 2003). In order to serve this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is RR?
2. What is the historical development process of the resource room service?
3. What are the pillars of the resource room service?
4. What are the resource room Program Placement Models and features?
5. What are the resource room service and features?

Findings

The resource room concept, has its historical roots in both special education and remedial education for students with special needs. This is a pullout programme, serving students with disabilities drawn from the mainstream. Once selected, these students go to the resource room on a scheduled basis to receive tutorial help from a special education teacher. The Resource Room is designed to meet the individual learning needs of students having difficulties in one or more areas of learning. In order to determine the functioning levels and/or learning needs of students. These include the resource teacher, who is usually trained to conduct educational assessments, an assessment clinician, or educational and clinical psychologist.

The Resource Room' Historical Roots, The history of the support education model dates back to almost 1950s. Education in the resource rooms first started with the education of students consisting of disadvantaged groups called economically minorities (Banaerjee, 1991). In 1974, it was brought into the agenda that students with special needs received education in the least restrictive environment (Robins, 2014; Tuttle, 1991), and special plans for these students were made compulsory. In this process, the resource room has been tried and found beneficial for students with special needs who benefit from inclusive practices (Cohen, 1982).

There are different types of resource rooms and these are listed below; a) Categorical RR, b) Non-categorical RR, c) Specific-skills RR and d) Itinerant RR Programmes.

Bases of the RR Service, The literature reports the basis of the RR indifferent ways. Blosser & Neicdecker (2002), listed RR basis: a) Monitoring, b) Pull-out C) self-contained, d) Cooperation / consultancy.

Monitoring the process of the student with special needs and the IEP is to decide whether the student with special needs support education during the process.

Pull-out, The student with special needs is taken from the general education class during the lesson hours in order to benefit from the resource room.

Self-contained refers to this special class environment defines a structured and controllable environment.

Cooperation/consultancy, The special education teacher in the RR is the person who counsels and cooperates and also manages the RR program.

RR service and features, As the components of the RR service, we have seen the physical conditions of the RR, RR teacher, guideteacher, school headteacher.

Resource programmes physical environmental issues are important. RR should be organised and equipped to create a conducive, stimulating learning environment. They should be equipped with instructional Technologies and other materials inclusive of tape recorders, computers with appropriate software, assessment tools etc.

RR teachers usually a specialist teacher who Works with students with special education and acts as a consultant to other teachers, providing materials and methods to help students experiencing difficulties in the regular classroom. The resource teacher Works from a centralized resource room within a school where appropriate materials are housed.

School headteachers have a crucial role in leading changes in educational institutions. Attitudes and perceptions of headteachers toward inclusive practices are important because they are the people who decide whether something is implemented in their schools. Moreover, it is the head teacher's responsibility to assess whether the inclusive practices are effective in the school.

School counselors have traditionally been important team players in the process of identification and placement of special education students, as well as consulting on the development of their individualized educational programs. Traditionally, the school counselor has often been involved in providing specific counseling services as part of an IEP, but such counseling services are usually done in a pullout manner rather than as part of a classroom delivery system.

Discussion & Conclusion

The responsibilities of the resource room stakeholders, which are shared in the literature, are consultancy and cooperation and all of this is done voluntarily. In the study Güven (2019), two teachers assigned in the RR state that they do not volunteer here. Therefore, the main feature of the resourceroom service is included in the service provision voluntarily. Otherwise, resource room stake holders may face difficulties in performing their duties. Such situations may affect negatively the correct presentation of the RR service, and then reflect on the special needs student who is the subject of the RR. As it is a new formation, it is observed that there is a role confusion regarding the RR service. Consulting and seem like a basic task of the three stake holders to collaborate in this responsibility also seems to be a problem in Turkey. In order to over come all these processes, qualified special education teachers should first be employed in the resource rooms. In addition, it is foreseen that the roles and responsibilities of the resource room should be clarified in the relevant legislation.

Destek Eğitim Odası Hizmeti

Didem Güven, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, ORCID ID 0000-0002-5388-6963

Öz

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğrenimini sürdüren özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)'lerin okuldaki saatinde dersten alınarak eğitim hizmeti sunulmasına destek eğitim odası (DEO) uygulaması denilmektedir. Bu destek özel eğitim hizmetiyle ÖGÖ'nün gereksinimi duyduğu alanlarda eğitim aracılığıyla iyileştirmeler yapmak hedeflenmektedir. Ancak Türkiye'de yeni bir hizmet olmasına bağlı olarak DEO hizmetinin ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bu çalışmada amaç DEO'yu temel özellikleriyle açıklamaktır. Bu doğrultuda araştırma soruları oluşturularak ve oluşturulan her soruya yanıt verilerek Türkiye'deki mevcut süreç alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Türkiye'de hâlihazırdaki uygulamada olumlu eğitimsel çıktılardan bahsetmekle birlikte araştırmalarda farklı sorunlar dile getirilmektedir. Araştırmalar, DEO'ların fiziksel koşullarının yetersiz olduğu, DEO hizmetinin henüz sürdürülebilir şekilde işlemediğini göstermiştir. Ayrıca alanyazından farklı olarak DEO'da sınıf öğretmenlerinin görevlendirildiği görülmüştür. Bu araştırmada, DEO hizmetinden tam anlamıyla verim almak için öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin DEO'da görevlendirilmesi önerilmektedir. Böylelikle ortaya çıkan karmaşaların kısmen azalacağı, DEO hizmetinden yüksek verim alınacağı ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Destek eğitim odası, kaynaştırma uygulamaları, destek özel eğitim hizmeti



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 533-555
DOI: 10.17679/inuefd.741208

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 22.05.2020
Kabul Tarihi : 12.03.2021

Önerilen Atıf

Güven, D. (2021). Destek Eğitim Odası Hizmeti. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 533-555. DOI: 10.17679/inuefd.741208

GİRİŞ

Kaynaştırma uygulamaları (KU), genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)'ye destek hizmetlerin sağlanması şeklinde sunulan eğitim yaklaşımını ifade etmektedir (Royce, 2008). Bu eğitim ortamlarda, ÖGÖ'ler için öğrenme aktiviteleri ve fırsatların sunulmaktadır. Farklı bir ifadeyle ÖGÖ'ler için erişilebilir öğretim ortamlardır. KU'nun sürdürüldüğü ortamlarda, ÖGÖ'nün programlara ve bu öğretim çevrelerine erişiminin yanı sıra bir takım ek uyarlamalara yer verildiği de söylenebilir. Ayrıca buralar, ÖGÖ'nün öğretimsel süreçlere tam katılım için destek sunulan, sürdürülebilir bir alt yapının olduğu dolayısıyla ÖGÖ'ye ve ailelerine hizmetlerin kesintisiz sağlandığı yerler olarak da ifade edilebilir. Ana hatları çizilen bu genel eğitim ortamları, ÖGÖ'lerin akranlarıyla en çok iletişime geçmeye izin veren ve genel eğitim programlarına en çok erişim imkânı sunulan ortamlar olarak tarif edilebilir. Tüm bu özelliklerden dolayı bu ortamlara en az kısıtlayıcı eğitim ortamları da denilmektedir (Kargın, 2004).

KU, çok yeni bir model olmamakla (Kemp, 2015) birlikte Türkiye'de de uzun soluklu bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'de ilgili mevzuatlar ayrıntılı bir şekilde KU'ya yönelik bilgi vermektedir. Ayrıca ilgili mevzuatlar, alanyazınla örtüşür nitelikte KU'dan bahsetmektedir. KU, sadece sınıf öğretmeninin sorumluluğunda olmayıp destek hizmetlerle anlamlı hale gelmektedir. Bu çalışmada KU'nun bileşenlerinden biri olan destek hizmet sistemlerinden destek eğitim odası (DEO) detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Johnson (2016) destek eğitimi;

- a) Genel eğitim sınıfında yardımcı personelle birebir ya da sınıf içi yardım,
- b) Özel eğitim öğretmeni koçluğunda takım öğretimi,
- c) Özel eğitim öğretmeni küçük grup öğretimi ya da sınıf içi yardımı,
- d) Özel eğitim öğretmenin özel eğitim danışmanlığı olarak dörde ayırmakla birlikte daha farklı birçok destek eğitim modeli olduğunu da eklemektedir.

Johnson (2016) dört grupta destek özel hizmetleri kategorize ederken farklı kaynaklar, a) sınıf içi yardım, b) özel eğitim danışmanlığı ve c) kaynak oda olmak üzere üç destek özel eğitim hizmet modeli olduğunu bildirmektedirler (Stitt, 2010). Kısaca bu hizmetlere ilişkin bilgi verilecek olursa *sınıf içi yardım* olarak bilinen iş birliğiyle öğretim KU'na hizmet sağlayan popüler bir destek eğitim hizmetidir. Sınıf içi yardım, ÖGÖ'ye özel eğitim uzmanının sınıf içinde sınıf öğretmeni ile işbirliği yaparak destek sağlamaktadır (Bishop, 2016). *Özel eğitim danışmanlığı*, sınıf içi yardımdan farklılaşan bir destek hizmet türüdür. Bu hizmet türünde, öğretmen aracılığıyla ÖGÖ'ye dolaylı olarak yardım ulaşması söz konusudur (Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu, 2011). Bu destek hizmet modellerinden en eskisini ve ilkini DEO oluşturmaktadır. Türkiye'de mevzuatta DEO olarak adlandırıldığı için bu çalışmada da kaynak oda yerine DEO terimine kullanılacaktır.

Bu çalışmanın özünü KU destek eğitim sisteminin bir parçası olan DEO oluşturmaktadır. DEO hizmeti Türkiye'de mevzuatta uzun süreden beri olmasına rağmen yeni uygulamaya konula bir hizmettir. DEO hizmetinin temeli 1970'li yıllara dayandığı için oldukça farklı çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de ise uygulamaya henüz başladığı için bilimsel çalışmalar yeni ve oldukça azdır. Dünya'da farklı destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğini karşılatıran çalışmalar ve farklı destek hizmet türlerine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılırken (Berry, 2018; Swanson ve Vaughn, 2010; Tremblay, 2013); Türkiye'de farklı tanı gruplarını kapsayan DEO'ya ilişkin öğretmen görüşlerini alan çalışmalarla (Aslan, 2019; Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Yazıcıoğlu, 2020), nasıl hizmet sunulduğu belirlemeye çalışan araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Güven, 2019; Kotil, 2019; Tamas, 2020; Öpengin, 2018, Yazıcıyayır, 2020). Bu araştırmalardan çıkan sonuç aslında DEO hizmetinin ve işleyişinin ne olduğunun anlaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle böyle bir çalışma gereksinimi doğmuştur.

DEO hizmeti gibi güncel çalışma alanı hakkında nicel veya nitel çalışmaların yapılması; ilgili konunun felsefi temellerini ve varoluşunu anlaşılmayan bir konu üzerine çalışmalar yapılması toplumu doğru bilgilendirmek adına da önemlidir. Görüldüğü gibi Türkiye'de DEO hizmetinin okullarda zorunlu olmasıyla ülkemizde yapılan DEO çalışmalarında artış görülmüş ancak bu konuda temel düzeyde arayışların olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Türkiye'de henüz kendine yer bulan DEO hizmeti olarak tanınan bu hizmete ilişkin detaylı bilgi vermektir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak araştırma kapsamında aşağıdaki beş soruya yanıt aranmıştır:

1. DEO nedir?
2. DEO hizmetinin tarihsel gelişimi nasıldır?

3. DEO hizmetinin dayanakları nelerdir?
4. DEO Programı Yerleştirme Modelleri ve özellikleri nelerdir?
5. DEO hizmeti ve özellikleri nelerdir?

YÖNTEM

Öncesinde de belirtildiği gibi DEO hizmeti sunumunun Türkiye’de yeni başlaması ve sürekliliğinin sağlanması noktasında sorunlar olduğu araştırmalar tarafından bildirilmektedir. Bu çalışmayla KU’nın parçası olan DEO hizmet modelinin tüm detayları ve gerekliliği açıklanmıştır. Ayrıca DEO’nun kuramsal detaylarının derinlemesine anlaşılmasına; bu hizmet modeline ilişkin soru işaretlerinin ortadan kaldırılarak Türkiye’de nitelikli DEO çalışmaların ortaya çıkmasına hizmet etmesi nedeniyle önemli derecede katkı sunacağı ön görülen bir çalışmadır. Merriam (1998), böylesi belirsizliklerin ortadan kaldırılarak konunun anlaşılmasında, keşfedilmesinde ve anlayış geliştirilmesinde ve araştırmanın problemleriyle ilgili belirsizliklerin giderilmesinde doküman analizi yapılmasını önermektedir. Bu çalışmada da DEO’nun kuramsal detaylarını betimlemek adına farklı bilimsel çalışmalar bir araya getirilerek doküman analizi gerçekleştirilmiştir.

Creswell (1998), nitel araştırmayı nicel araştırmadan ayıran temel özelliğın nitel araştırmaların kendine özgü metotlarla sorgulayarak süreci anlamlandırmak olduğunu belirtmektedir. Çalışmada analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür (Creswell, 2003). Döküman analizinde yazılı belgelerin içeriği detaylı ve sistematik olarak analiz edilmektedir (Wach, 2003). Bir başka ifadeyle doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020). Burada belirtilmesi gereken bu araştırmada DEO’ya ilişkin detaylı bilgiler, sayılar ve semboller yerine nitel araştırmalarda (araştırmanın amacına bağlı) olduğu gibi bulgular sözcüklerle aktarılmıştır.

Araştırmada “DEO”, “özel eğitim”, “KU”, “destek özel eğitim hizmetleri” anahtar kelimeleriyle İngilizce ve Türkçe olarak “proquest”, “digital commons network”, “YÖK Tez”, “EBSCO”, “EBCOHOST”, “SCOPUS”, veri tabanlarında araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu veri tabanlarında tezlere, elektronik makalelere ve elektronik kitaplara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin sayfasından Destek Eğitim Odası Kılavuzu ve ilgili mevzuatlara da ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerde DEO’nun ne olduğu nasıl bir yer olduğu, niçin gereksinim duyulduğu ve DEO bileşenleri, temel paydaşlarının kimler olduğu konuları incelenmiştir. Böylece Araştırmanın temel bulguları beş temada oluşturularak ilgili başlığa ail bilgiler detaylı bir şekilde sunulmuştur.

BULGULAR

1. DEO

Okullarda 30 yıldan fazla süredir var olan ve yaygın olarak bilinen bir destek eğitim modeli DEO’dur (Bishop, 2016). DEO, ÖGÖ’nün gereksinimi olan bir veya birden çok alana ilişkin öğrenme imkânı sunmaktadır. DEO, genel ve özel eğitim arasında boşluğu dolduran, DEO’da görevlendirilen öğretmen tarafından eğitim sağlanan iyileştirme amaçlı bir destek özel eğitim hizmetidir (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006). Bu uygulamada ÖGÖ, ders saatinde dersten alınarak DEO’da yani ayrı bir derslikte bireysel veya küçük grup şeklinde eğitim almaktadır (Deshpande, 2013). Bu hizmet türüyle, öğrencinin gereksinimine göre akademik alanlar olan matematik, okuma-yazma, sosyal ve günlük yaşam becerileri veya davranış problemleri gibi belirlenmiş alan/larda bireyselleştirilmiş müdahalelerde bulunularak ilgili alanlarda iyileştirmeler yapılmaktadır (Güven, 2019; Watson, 2018).

DEO’dan faydalanacak öğrenci için izlenmesi gereken belli basamaklar vardır. İlk olarak öğrencinin izlenip değerlendirilerek *DEO’ya yerleştirme* kararının alınması gerekmektedir. Bu hizmeti alması öngörülen öğrenci özel eğitim öğretmeni ve okul psikologuna değerlendirmesi için yönlendirilerek, eğitsel ve klinik değerlendirmesi yapıldıktan sonra bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme birimi tarafından DEO’ya yerleştirme kararı alınmaktadır. İkinci adım *DEO programının hazırlanması*dır. Bu süreçte DEO öğretmeni tekrar formal ve informal değerlendirmeler yaparak bu birime bilgi vermektedir. Bu bilgilendirmedeki amaç, ÖGÖ’nün, DEO’dan ne kadar süreyle, hangi sıklıkta ve hangi gelişim alan/larına yönelik ve/veya davranış problemlerine ilişkin destek eğitim alması gerektiğini belirlemektir. Bu süreçte haftalık ders programıyla

hizmet alma süresi de belirlenmektedir. Bu hizmet alma süresi alanyazında farklı şekillerde bildirmektedir. Desphande (2013), hafta en az üç saat DEO'ya gitme zorunluluğundan bahsederken; Lott, Hudak ve Scheetz (1975), okuldaki zamanın %50'sinin DEO'da geçirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Farklı araştırmacılar ÖGÖ'nün okul zamanının %21 ile %60'ını DEO'da geçirdiğini bildirmektedirler (Hoppey ve McLecsey, 2013; Spaulding, Lerner ve Gadow, 2016). Üçüncü olarak *DEO çalışma programının içeriği* oluşturulmaktadır. Program içeriğini hazırlarken öğretmen şu unsurlara dikkat etmektedir: a) DEO fiziksel ortamı, b) genel hazırlık çalışmaları, c) planlama ve BEP hazırlama, d) bireysel veya küçük grup öğretime karar verme, e) öğretim materyali hazırlama, f) kayıt tutma, g) DEO paydaşlarıyla iş birliği yapma (Gold, 1982; Learning Support Guides, 2000). Tüm bu basamaklar açıklandıktan sonra DEO programının amaçları da ortaya konmalıdır:

- a) ÖGÖ'ye kaynaştırma uygulamalarından arta kalan zamanda gereksinimine göre destek eğitim sunmak,
- b) Genel eğitim sisteminde, kaynak personelle gerekli özel eğitim desteğini okuldaki ÖGÖ'lere geniş çapta hizmet olarak sunmak,
- c) Ortaya çıkabilecek ikincil durumları hafifleten bir erken müdahale sistemi sağlamak,
- d) ÖGÖ'ler için esnek öğretim imkânı sağlamak,
- e) KU kapsamında destek öğretmenleri bir uzman olarak hizmet sunmak,
- f) Kategorik olmayan bir ortamda öğrencinin gereksinimine ilişkin etiketini en aza indirgenmesini sağlamak (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006).

2. DEO Hizmetinin Tarihsel Gelişimi

DEO'da DEO öğretmeni tarafından akademik ve sosyal alanlar gibi farklı gelişim alanlarında zorluk yaşayan ÖGÖ'lerle, öğretim yapılmaktadır (Kuester, 1986). Bu destek eğitim modelinin geçmişi neredeyse 1950'lere dayanmaktadır. ÖGÖ'nün izole edilmiş bir eğitim ortamından genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesiyle birlikte aslında DEO eğitiminin felsefi ve tarihsel temelleri atılmıştır. Alanyazın, DEO programının izleri Avrupa'da 20. yüzyılın başlarına görme ve işitme yetersizliği olan bireylerin genel eğitim okullarında öğrenimini sürdürmelerine kadar dayandığını belirtmektedir (Spindler, 1981). DEO olarak adlandırılan yerlerde, 1950 ve 1960'larda okuma, matematik ve konuşma gibi alanlara yönelik iyileştirici bir eğitim verilmiş olsa da doğrudan özel eğitimin bir parçası gibi öğretim yapılmamıştır (Boyles, 1979). DEO'larda eğitim ilk olarak, ekonomik anlamda azınlık olarak adlandırılan dezavantajlı gruplardan oluşan öğrencilere eğitim verilmesiyle başlamıştır (Banaerjee, 1991). Kısacası 1960'ların sonu, 1970'lerin başına kadar DEO'lar, zihinsel yetersizliği, duyu davranış bozukluğu olan veya özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kullanılmamıştır.

Alanyazın, 1970'lere kadar süren özel eğitim sınıfı hizmeti tanı kategorisinden ziyade ÖGÖ'nün ihtiyacına göre eğitim veren yerler olarak tanımlamıştır. 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında yürütülen çalışmalarda, sınırlandırılmış özel eğitim ortamı olan özel eğitim sınıflarında olumsuz durumlarla karşılaşmıştır (Boyles, 1979). 1974'te tüm ÖGÖ'lerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alması gündeme gelmiş (Robins, 2014), ÖGÖ'lere özel planların yapılması zorunlu hale getirilmiştir. Bu süreçte özel eğitim sınıflarında ortaya çıkan olumsuzluklar, ağır derecede yetersizlik gösteren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarılı olamaması (Tuttle, 1991), ÖGÖ'lerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim almasıyla birlikte araştırmacılar, farklı öğretim ortam arayışına girmişler ve ÖGÖ'leri destekleyici yardım ve hizmetler gündeme getirmişlerdir (Coe, 1984). DEO uygulaması; bu süreçte KU'dan faydalanan ÖGÖ'lerde de denenerek ve fayda sağladığı görülmüştür (Cohen, 1982). Sonrasında bu uygulama yasal olarak zorunlu hale gelerek (Poon-McBrayer, 2016), DEO hizmeti olarak adlandırılmıştır. Bu uygulamayla ÖGÖ genel eğitim sınıfından alınarak; özel bir sınıfta özel eğitim öğretmeni tarafından özellikle sosyal ve günlük yaşam becerilerinin bireyselleştirilmiş öğretilme sunulduğu yer olarak eğitim hizmetlerinde yerini almıştır (Robbins, 2014). Belirtilen bu en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında ÖGÖ, DEO desteğiyle öğrenimini sürdürmüştür (Cohen, 1982).

3. DEO Hizmetinin Dayanakları

ÖGÖ'nün gereksinimler sonucunda DEO uygulaması ortaya çıkmıştır. Bu süreçte ÖGÖ'lerin aileleri de genel eğitim ortamlarında çocuklarının gereksinimlerinin tam olarak karşılanmadığını fark edip bu durumdan endişe duyarak daha özelleştirilmiş ortam olan DEO ortamına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Carr, 1993). Araştırmacıların da desteğiyle DEO fikri ve uygulaması alternatif bir ortam olarak ortaya çıkmıştır (Tuttle, 1991).

Gerst (2012)'in belirttiği gibi KU'larındaki DEO fikri, ÖGÖ'nün sadece fiziksel olarak bir yerleştirmesinden ibaret değildir, genel eğitim programına aktif katılımını sağlamaya hizmet eden bir yerdir. Dahası DEO, ÖGÖ'lere gereksinimlerine göre uyarlamalarla farklı öğrenim ve öğretilere fazlasıyla izin veren yerlerdir (Mayes, 2016). Bir başka ifadeyle DEO, ÖGÖ'nün genel eğitim sınıfından alınarak aynı ortamda başka bir derslikte eğitim alması sürecidir (Bishop, 2016); genel ve özel eğitim arasında boşluğu dolduran köprü niteliğinde destekleyici ve geçişli bir şekilde sunulan hizmet modelidir. Bu hizmet modeli DEO öğretmeni tarafından sunulmaktadır (Smith ve Tyler, 2011). Aslında DEO bir destek sağlama türüdür (Kart, 2017). Berry (2018), ÖGÖ'nün tanısının doğası veya ağırlık derecesine bağlı olarak bu öğrencinin genel eğitim sınıfında ek yardım ve hizmet sunulsa dahi başarı sağlanamayacağı durumlar olduğunu bildirmektedir. Bu gibi durumlarda DEO'nun ÖGÖ'ye en iyi hizmeti sunma şekli olduğu ifade edilmektedir (James, 2015).

Watson (2018) da birçok DEO'da, küçük grup eğitimiyle ÖGÖ'lerin sosyal gereksinimlerine destek verilerek davranış değişikliğine olanak veren müdahalelerin yapılabileceği ifade etmektedir. Yapılan bu tanımlamalar ve açıklamalardan DEO'nun dayanaklarını ortaya koymaya hizmet eder niteliktedir. Alanyazın genel olarak özetle DEO'nun alanyazında belirtilen temel dayanaklarını şu şekilde belirtilebilir (Deshpande, 2013; Platt, 2013):

- Belirlenmiş zaman diliminde derslerin yapıldığı,
- Öğretimin bireysel olarak ya da küçük grup halinde sürdürüldüğü,
- Bireyselleştirilmiş programla yoğun bir şekilde öğretimlerin yapıldığı,
- Özel eğitim öğretmenin görev yaptığı bir destek hizmet modelidir.

DEO'nun alanyazında belirtilen geleneksel dayanakları dışında kaynaklar DEO hizmetinin farklı dayanakları bulunduğunu açıklamaktadır. Bu dayanaklar Tablo 1.'de gruplandırılmıştır.

Tablo 1.

DEO hizmetinin dayanakları

Kaynak

Schwaartz (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel ortam • DEO açma prosedürleri (yazışma, ÖGÖ tespiti) • Planlama (BEP, toplantılar vs.) • Materyaller • İyileştirme • Kayıt tutma • Raporlama • İşbirliği
Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Okul ekibinin hazırlığı • Aile hazırlığı • DEO'nun donanımı • Materyal seçimi • ÖGÖ'yi değerlendirme • BEP hazırlama • Program uygulama
Poon-McBrayer (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı ekipmanları satın almak için fon sağlama • Uygulama ve süreci kapsayan yıllık raporlamalar yapma • Önemli öğretim stratejilerini kullanma • Özel eğitim deneyimi olan denetçiler tarafından önerilen veya her okulda gönüllü olan bir veya iki öğretmen seçimi yapma • Sınıf öğretmenine rehberlik yapma ve destek veren DEO öğretmeni veya gezici öğretmenin her ay okul ziyaretleri yapması, temel şekilde desteklemesi, bilimsel etkinliklerle öğretmenlere eğitim verme ve yetiştirme, geliştirme • Aile ve öğrenciye danışmanlık yapma DEO programında, genel eğitim sınıfında destek eğitime ihtiyacı olan ÖGÖ'ye iyileştirici özel eğitim hizmeti sunma

İyileştirme amacıyla destek sunan DEO hizmetinin temel dayanakları Blosser ve Neicdecker (2002) güncelleyerek tekrar sınıflamıştır. Araştırmacılar, DEO'nun temel dayanakları olarak aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- a) İzleme

- b) Dersten alma (Pull-out)
- c) İşbirliği/Danışmanlık
- d) Özel sınıf (Self-contained)

İzleme, DEO'da ÖGÖ'nün sürecinin ve BEP'in takip edilmesi, süreç boyunca ÖGÖ'nün destek eğitime ihtiyacının olup olmadığına karar verilmesidir. DEO öğretmeni, izleme sürecinde aile, sınıf öğretmeni başta olmak üzere okuldaki tüm personelle ÖGÖ için iş birliği yapmakta ve hatta genel eğitim öğretmen(ler)ine danışmanlık hizmeti de sunmaktadır (American Academy of Special Education Professionals, 2006). Kısacası, ÖGÖ'nün DEO'ya yerleştirme kararından başlayarak tüm sürecini takip etmeyi kapsamaktadır.

Dersten alma (pull-out), ÖGÖ'nün, DEO'dan faydalanması adına genel eğitim sınıfından ders saatinde alınmasıdır (Deshpande, 2016), bir başka ifadeyle ÖGÖ, okulda olduğu saatte genel eğitim sınıfından alınarak DEO'da destek eğitimini sürdürmektedir (Lemmons, 2015). Dersten alınan ÖGÖ için bu süreçte ayrı bir ders programı hazırlanarak, belirlenen ders saati süresince bu program uygulanmaktadır. Bu destek eğitim hizmetinin ders saatlerinin ne kadar olacağı alanyazın farklı şekillerde vurgulanmaktadır (Hoppey, 2016), bu süre ÖGÖ'nün gereksinim duyduğu destek eğitime göre değişiklik göstermektedir.

İş birliği/Danışmanlık, DEO'da özel eğitim öğretmeni, danışmanlık ve iş birliği yapan ve aynı zamanda DEO programını yöneten kişidir. Bu öğretmenler, doğrudan ve dolaylı rollerine bağlı olarak ÖGÖ'lere hizmet sunmaktadır (Friend, 1981; Güven, 2021). Örneğin, DEO öğretmenleri, profesyonel olarak sınıf öğretmeni ve diğer paydaşlarla iletişim kurması sorumlulukları arasında gösterilmektedir. DEO öğretmeni, ÖGÖ'nün eğitim sürecini izlemekte ve kolaylaştırmak adına ÖGÖ için sorumlulukları sınıf öğretmeniyle birlikte paylaşmaktadır (Friend, 1981). DEO öğretmenine ilişkin ayrıntılı bilgi başlığı öğretmen rollerinde bölümünde açıklanmıştır.

Özel sınıf (Self-Contained), bu özel sınıf ortamı yapılandırılmış, kontrol edilebilen bir ortamı tanımlamaktadır. DEO'nun özel sınıf özelliği, ÖGÖ'lere gereksinimlerine göre yoğun olarak bireyselleştirilmiş öğretiler yapma fırsatı sunmaktadır. Bu müdahalelerde amaç, öğrencinin gereksinim duyduğu alanlarda ilerlemelerle birlikte öğrencinin sosyalleşmesini sağlamaktır (Whitted, 2004). Alanyazın özel eğitim sınıfının bu yapılandırılmış ortamı sayesinde ÖGÖ'nün ortaya çıkabilecek davranış problemlerinin engellendiğini ve ortadan kaldırıldığını raporlamaktadır. Özel sınıf uygulamasının, genel eğitim ve DEO arasında başarı arttıran bir unsur olduğu da belirtilmektedir (Smith, 2005).

4. DEO Programı Yerleştirme Modelleri ve Özellikleri

DEO Programı Modelleri DEO kapsamında açıklanmalıdır. Aşağıdaki ayrıntılı olarak DEO programı modelleri ve özellikleri yer almaktadır (D'Alonzo, D'Alonzo ve Mauser, 1975);

Kategorik DEO Programı (The Categorical RR Programs), geleneksel ve en yaygın olarak bilinen ve hatta özel eğitim sınıfı olarak da bilinen bir DEO modelidir. Bu sınıfta tek bir yetersizlik grubundan ÖGÖ aynı eğitim ortamında bulunmaktadır.

Kategorik olmayan DEO Programı (The Noncategorical RR Programs), orta ve ağır derecede zihinsel yetersizlik ve davranış problemi olan öğrencilere olabildiğince normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim verildiği ortamlardır. ÖGÖ genel eğitim sınıfındaki öğrenme durumu ve başarı durumuna bağlı olarak bu programa dâhil edilir.

Çapraz kategorik DEO Programı (The Cross Categorical RR Programs), iki ya da daha çok tanıya göre öğretim grupları oluşturulur. Bu uygulamada DEO öğretmeni, öğrenme eksikliklerine bağlı olarak bir öğretim ortamında farklı öğrenme özelliklerine sahip ÖGÖ'leri sürece dâhil ederler. Bu modeli diğerlerinden ayıran özellik oluşturulan grubun heterojen olmasıdır.

Özel Becerileri DEO Programı (Specific Skills RR Programs), özelleşmiş ve problem kabul edilen bir alanda iyileştirme yapma odaklıdır. Genellikle okuma, yazma, dil ve konuşmaya gibi alanları belirli bir alanı geliştirme odaklı programlar hazırlanmaktadır. Belirtilen DEO hizmet sağlama türlerinin yerlerini farklı nedenlerden dolayı zamanla Kategorik ve Çapraz kategorik DEO Programları almıştır.

Gezici DEO Programı (Itinerant RR Programs), bu programın özelliği hareketli (mobil) oluşudur. ÖGÖ'lerin çok küçük olmaları; DEO öğretmenlerinin tüm gün sabit kalamamalarına bağlı olarak uygulama gerçekleşir. DEO

öğretmeni için en zor uygulamadır. Öğretmenin sürekli materyal taşıması, hareketli olması nedeniyle, programlama, danışmanlık gibi rollerini yerine getirmekte zorluklar yaşanmaktadır. Aileler ve sınıf öğretmenleri için zor kabul gören bir uygulamadır. Yarı zamanlı (part-time) okul personeli olmaları, okula uyum sağlayamama ve programa dâhil olma güçlükleri yaşanmaktadır.

5. DEO Hizmeti ve Özellikleri

Stitt (2010), başarılı KU'nın anahtarı tüm öğrencilere öğrenme imkânı sunan ve öğrenme fırsatları yaratma konusunda sorumluluk üstlenen sınıf öğretmenleri olduğunu belirtmektedirler. Ancak alan yazın son dönemlerde sınıf öğretmenlerinin başarılı KU'daki bu lider pozisyonlarını ve sorumluluklarını destek personeline devrettiğini bildirmektedir (Broer, Doyle ve Giangreco, 2005).

Destek personeli okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, DEO öğretmeni başta olmak üzere sınıf öğretmeni, iş uğraş terapisti ve konuşma terapisti, yardımcı personelden oluşan bir ekiptir (Stitt, 2010). İlgili başlıklarda yapılan açıklamalardan yola çıkarak bu başlık oluşturulmuş ve DEO hizmetinin bileşenleri olarak öncelikle karşımıza DEO öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisiyle DEO'nun fiziksel koşulları karşımıza çıktığı görülmüştür. DEO'da ilk olarak fiziksel koşullar ve alan seçimi yapılmaktadır. Detaylar Tablo 2'de mevcuttur.

DEO'nun *fiziksel koşullarını; fiziksel alan, materyal ve donanım* başlıkları oluşturmaktadır (Destek Eğitim Odası Kılavuzu, 2008). DEO'da fiziksel koşullar ilk olarak fiziksel alanın seçimiyle başlamaktadır. Fiziksel alan seçimini derslik genişliğine karar verme ve dersliğin tasarlanması süreçlerini içermektedir. Tablo 2'de bu süreç tüm detaylarıyla yer almaktadır.

Tablo 2.

Fiziksel alan seçimi ve tasarlanması süreci

Fiziksel Alanın Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	
Lott, Hudak ve Scheetz (1975)	<ul style="list-style-type: none">Herhangi bir zaman diliminde farklı ihtiyaçlar için her türlü işleyişe yetecek kadar esnek olmalıEsnek olduğu için özenle tasarlanmış yapıları olmalıAydınlık olmalıÖğretim malzemeleri rahatlıkla muhafaza edecek yerlerden oluşmalı
Zacherman (1982)	<ul style="list-style-type: none">Her öğrenci için çalışma alanları olmalıAydınlık ve havadar olmalıSeçilecek derslik daha önce özel eğitim sınıfı olarak kullanılmamalı (Zorunlu etiketlemelerden kaçınılmalı)Okulun merkezi bir yerinde olmakla birlikte çok hareketli bir yer olmamalıMateryallerin olduğu bir ev ve kütüphane gibi alanlar oluşturulmalıDerslik ÖGÖ'lerin hareket etmesine izin verecek yeterli genişlikte olmalı
Fiziksel Alanın Genişliğine Karar Vermede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	
Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006)	<ul style="list-style-type: none">Genel eğitim sınıfının en az yarısı genişliğinde olmalıDEO'da gerçekleştirilecek belli başlı faaliyetlere olanak vermeli (Öğretim, değerlendirme, danışmanlık gibi)DEO'da gerçekleştirilen faaliyetlerin niteliği ve eş zamanlı gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine dikkat edilmeli (Örneğin, sosyal beceri öğretimi, bilişsel stratejilere dayalı okuduğunu anlama öğretimi olumsuz etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalı)Aynı anda DEO'da bulunan yetişkin ve öğrencilerin sayısı gözetilmeliÖğretmenlerin materyal hazırlamak için kullanılan malzeme ve ekipmanı muhafaza etme ihtiyacına cevap verecek genişlikte olmalıÖGÖ'nin fiziksel yetersizliğine bağlı yürütücü ve tekerlekli sandalyeyle geldiğinde derslikte rahat hareket etmesine olanak vermeli
Fiziksel Alanın Tasarlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	
Zacherman (1982)	<ul style="list-style-type: none">Yeterli bireysel ve grup çalışma alanları oluşturmaYeterli öğrenme köşeleri alanları yaratmaEtkinlik alanları sağlama (Okuma, matematik ve dil gibi)Öğretmen çalışma alanı

Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006).	<ul style="list-style-type: none"> • "Öğrenme merkezleri" (etkinlik alanları) oluşturulmalı • "Öğrenme köşeleri" (Bireysel çalışma alanları temel olarak bağımsız ve bireysel çalışma yapılan karesel odacık şeklindeki yerlerdir) • Öğrenme Köşeleri "Karesel odacık" şeklinde bu yerler olmasındaki; • Dışarıdan alınan uyaranları sınırlama • Odaklanarak çalışmak için belirli bir yer sağlama • Dikkati dağılmasını en aza indirecek şekilde tasarlanmalı • Sessiz bir alana yerleştirilmeli
Lott, Hudak ve Scheetz (1975),	<ul style="list-style-type: none"> • En fazla 10 ÖGÖ'nün olacağı şekilde sınıf düzenlenmeli • Bireysel çalışma alanı/köşeleri • Grup çalışma alanı • Ödül alanı (reinforcement area) • Gerekli durumlar için dördüncü bir alan mola alanı kurulabilir • Öğretmen ve/veya yardımcı personelin çalışması için bir alan

Lott, Hudak ve Scheetz (1975), DEO tasarımı sürecini detaylı bir şekilde aktarmıştır. Bireysel çalışma köşeleri, üç ile sekiz sıradan ve hatta tekli ayrılabilen sıralardan da oluşabilir. Bu alanları oluştururken diğerlerini görmeyecek ve bireyin işine odaklanacak uyaranlardan uzaklaşması şekilde tasarlanması önemlidir. Bu alanlar dinlenme amacıyla da kullanılabilir. Bu nedenle müzik dinleyebilecekleri şekilde elektronik araçlardan oluşan bir set kurulmalı ve prizlere dikkat edilmelidir. Bu alanlarda çalışırken öğrencilerin kişisel materyalleri hemen yanında olmalıdır.

Grup çalışma alanlarında masa ve sandalye gibi küçük grupla çalışılabilen uygun mobilyalar olmalıdır. İlk ve ortaokullarda sandalyelerin farklı yükseklikte olmalıdır. Panolarla yazı tahtaları yakın ve taşınabilir olmalıdır. Bunlar zaman zaman grupları bölmek için kullanılabilirler. Öğretici oyunlarda bu grup alanlarının yakınlarında olmalıdırlar (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975).

Ödül alanlarıysa sıradan okul görüntüsünden uzak bir şekilde olmalı, rahat mobilyalardan, kitaplıktan oluşmalıdır. Bu alanda dergiler, kitaplar, oyunlar hatta öğrencinin kendi aldığı öyküler, kolayca bulabilecekleri ve görünür şekilde yerleştirilmelidir. ÖGÖ'ler bu alana geçmişten gelen duyguları, başarısızlık veya zorlukları kafasından atarak girmelidirler. Dördüncü olarak bildirilen alan mola alanı sınıfın izole edilmiş yeri olmalıdır. Odanın köşesinde bir sandalye olabilir. Burası ödül alanına yakın bir yer olabilir. Böylece öğrencinin, mola uygulamasında ödüllendirici durumları görmesi sağlanabilir (Lott, Hudak ve Scheetz, 1975).

DEO, öğretmen ve yardımcı personelin hazırlık yaptıkları yerler de olmalıdır. Buralarda öğretmen sandalyesi, masası ve dolap, çalışma masası gibi mobilyalar yer almaktadır. Diğer alanlardan arta kalan bu yer, öğretmenlerin diğer alanlara karışmadan çalışmasına olanak verir. Bu açıklamaları neden detaylı bir şekilde yaptığı ve DEO için derslik uygun alanlara bölmenin DEO Programı için neden gerektiğini Lott, Hudak ve Scheetz (1975), birkaç nedenle açıklamışlardır:

- Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme stillerine göre en ideal öğretmen ortamını yaratmak,
- DEO'nun işlevi olan ÖGÖ'lerinin çoğu için bireysel uygun öğrenme ortamı yaratmak,
- ÖGÖ'ye genel eğitim sınıfında kaybolmuş teknik olan olumlu pekiştirmeyle öğrenme tekniklerini birleştirerek sunmak,

Bu konuda Desphande (2013) de açıklamalar yapmıştır. Desphande (2013), DEO'yu fiziksel olarak kurmak kişilerin hayal gücüne bırakılabilir demektir. Yani yaratıcı, ekonomik ve bütçeye bağlı bir DEO kurulabilir demektir.

DEO'ya derslik seçme, DEO'yu düzenledikten sonra materyal ve donanımda fiziksel koşulların belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla DEO'nun *materyalleri* hakkında bilgi vermek gerekmektedir. Özelleşmiş öğretim materyalleri DEO'da iyileştirici eğitimin ayrılmaz parçasıdır (Desphande, 2013). Wilson, (1982), materyal seçiminin hafife alınmayacak kadar önemli bir konu olduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca materyal ve donanıma ilişkin yapılan seçimin DEO programının yönetimini, etkililiği ve başarısını doğrudan etkilediğini de bildirmekle birlikte materyal seçimi, zaman alan, bilgi, düşünce ve organizasyon gerektiren bir durum olarak belirtilmiştir. Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006), materyal seçiminde birtakım özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Materyal listesi hazırlama
- Öncelikli materyalleri belirleme
- Materyal fiyatları kıyaslama

- Fiyat kıyasına ve değerlendirme
- Olabilecek daha uygun materyaller arama
- Seçim ve satın alma
- Materyal seçiminde kültürel uygun olmasına dikkat etme

Poon-McBrayer (2016) ve Wilson (1982) ders araç gereçleri olarak “software” ifadesini kullanmaktadırlar. Wilson (1982), silgi, tebeşir, kalemler, dizgi kartları, zımba, dosya gibi materyallere DEO’da yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Wiederholt (1974), genel eğitim sınıfında olan tüm materyallere DEO’da da ihtiyaç duyulduğunu ve bunların DEO için çok önemli materyaller olduğunu bildirmektedir. Materyal başlığında hazır materyal almak kadar öğretmen yapımı materyallerin önemine vurgu yapmaktadır. DEO öğretmeni, yaptığı materyalleri kullanabilmektedir. ÖGÖ’ler evde kullandıkları materyalleri sıklıkla DEO’ya da getirebilirler. Teffüslerde oyuncaklar, boya kalemleri, yapboz vb. kullanabilirler (Desphande, 2013). Wilson (1982), öğretmen yapımı materyaller çok zaman akıcı ve emek isteyen bir iştir bazen de zaman kaybı olabildiğini, öğretmen materyal yaparken gerçekten ÖGÖ’de fark yaratıp yaratmayacağını düşünmesi gerektiği ve buna göre hareket etmesinin önemine değinmiştir. Bir materyal yaptığında bunu bir sonraki yıl kullanıp kullanmayacağını veya değişiklik yapıp yapmayacağını düşünmek zorundadır, kısacası öğretmen enerjisini ve zamanını korumak ve etkili kullanmalıdır.

DEO’da etkin kullanılan bir diğer ekipman “hardware” olarak adlandırılan (Poon-McBrayer, 2016), genel olarak mobilya ve elektronik araçları kapsayan *donanım* başlığıdır. Sıra, sandalye, masa, açık dolaplar vs bunlardan bazılarıdır (Wiederholt, 1974; Wilson, 1982). Bilinenin aksine okulda DEO kurmak nispeten ekonomiktir. Destek ekibinin ödemeleri devlet tarafından yapılırken, DEO’nun kalan masrafları bir kerelik yatırımı içermektedir yani işlevsel bir DEO için gerekli iki temel kaynak *maliyet ve fiziksel alan* olduğu söylenebilir (Desphande, 2013).

Okullar, dikey yönetim anlayışının hâkim olduğu resmi bürokratik yapılanmalardır. Bu yapılanmada *okul yöneticisinin* konumu idari memuru gibidir; bu nedenle liderlik, danışmanlık, denetim ve değerlendirme yapması beklenmektedir (Tabolada, 2001).

Alanyazın, okul yöneticisi, okul programlarını hazırlayan, okula ilişkin eğitim politikalarını belirleyen, uygulayan ve destek eğitimin işleyişinin doğru yürümesi adına okul ekibinin gönüllü olmasını sağlayan kişi olarak bildirmektedir (Jorisch, 2013). Diapola ve Walther-Thomas (2003) da KU başarılı olması için okul yöneticilerin üstlenmesi gereken yönetici rol ve sorumlulukları olduğunu şu şekilde belirtmiştir: a) organizasyon yapabilme, b) program ve uygulamaları yönetme, c) öğretmenleri destekleme ve bilgilendirme, d) öğrencileri takip etme, e) olumlu bir okul iklimi yaratma.

İlgili açıklamalar aslında okul yöneticilerinin, liderlik (Bublitz, 2016; Lyons, 2016), danışmanlık rolünü ön plana çıkarmaktadır. Örneğin, yönetici, danışmanlık rolüyle paydaşlarla işbirliği halinde çalışmakta ve onlarla planlama yaparak, KU’ya ilişkin bilgi ve beceriyle donatmaya çalışmak ve KU’nun başarılı olmasına hizmet etmektedir (Lyons, 2016; Zapata, 2015).

Alanyazın DEO’nun başarısında yöneticinin önemli bir faktör olarak dile getirilmiştir (Mattu, 1985). DiPaola, Tschannen-Moral ve Walther-Thomas (2004) da destek hizmette sağlamanın yöneticinin yeterlilikleri ve gönüllü olmasıyla ilişkili olduğunu bildirmektedir. Farklı tarihlerde yapılan farklı araştırmalar, yöneticilerin DEO’ya ilişkin rol ve sorumluluklarını bildirmektedir. Zacherman (1982), yönetici sorumlulukları kuruluş ve uygulama geçiş aşamasında iki başlıkta incelemiştir. DEO *programı geliştirme* aşamasında yöneticiler *kuruluş* aşamasında temel sorumlulukları; a) öğretmen seçimi: akademik yeterlilik, öğretmen yeterlilikleri (tanılama ve değerlendirme, doğrudan ve dolaylı sunulan hizmetlere dikkat edilerek seçim yapma), b) aileleri DEO hakkında bilgilendirme, c) DEO’dan faydalanacak ÖGÖ tespiti, d) öğretmen eğitimi, e) DEO tanıtımı ve bilgilendirme olarak açıklamıştır. Ayrıca günlük denetleme yapma, otorite olarak esnek bir program hazırlayarak gerekli durumlarda ÖGÖ’nün ve okul durumunu gözeterak her iki durumu dengelemek, günlük kararlar alabilmek de yönetici sorumlulukları arasında gösterilmiştir. Yönetici olarak DEO ders programı hazırlama, düzenleme yapma, DEO’yu tasarılama, ÖGÖ ve DEO öğretmeni seçme gibi sorumluluklardan bahsetmektedir. Zacherman (1982), DEO’yu izledikten sonra üst birimlere durumu bildirmekle görevlidir açıklamasında da bulunmaktadır. DEO’nun kuruluş aşamasındaki yönetici sorumlulukları uygulamaya başlama da sürmektedir ve bu sorumluluklara, a) öğretmen eğitimi, b) fiziksel alan sağlama c) finansal destek sunma d) DEO tanıtımı ve bilgilendirme, e) genel ve özel eğitim uyumunu sağlama, f) DEO programının sınıfla uyumunu sağlmasına hizmet etme, g) yasal işler/yazışma takibi yapma olarak DEO’ya ilişkin yöneticilerin

sorumlulukları da eklemektedir. Alanyazında bildirilen diğer rol ve sorumluluklar Şekil 1’de detaylı olarak sunulmaktadır. Şekil 1’de yöneticilerin DEO rol ve sorumlulukları derlenmiştir.

<p>Wiederholt (1974); DEO öğretmenini belirleme Okul personelini hazırlama İletişim kurma DEO modelini belirleme</p>	<p>Lott, Hudak ve Scheetz (1975); DEO programı hakkında ekibi bilgilendirme ve destekleme DEO’ya öğrenci yerleştirme kararı verme ve DEO programı hazırlama Düzenli toplantılar yapma İzleme ve değerlendirme DEO öğretmeniyle sürekli iletişim kurma Özel eğitim bilgisine sahip olma ve özel gereksinimli öğrencinin farklı olduğunu bilme</p>
<p>Diapola ve Walther-Thomas (2004); Kaynaştırmaya ilişkin okul kültürünü sağlama Öğretimsel liderlik yapma İşbirlikli lider modeli yaratma Organizasyon sürecini yönetme, BEP ekibi (aile, öğretmenler ve diğer sorumlu kişilerle) olumlu ilişkiler inşa etme ve sürdürme</p>	<p>Learning Support Guide (2000); Koordınasyon sağlama Sınıf öğretmenini destekleme Destek eğitim öğretmenini destekleme Bilgilendirme yapma İş birliği Okul ortamını özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine göre düzenleme</p>

Şekil 1. Okul Yöneticilerinin DEO’ya İlişkin Rol ve Sorumluluklar

Şekil 1’den farklı olarak günümüze doğru geldikçe alanyazın yöneticilerin DEO’ya yönelik sorumluluklarına yenilerini de ekleyerek raporlamayı sürdürmüştür. Alanyazın, okul liderlerinin belirli görevlerinden birinin de DEO öğretmeni ve sınıf öğretmenin iş birliğini desteklemek olduğunu belirtmiştir (Jorsch, 2013; Parker, 2016). Ayrıca yöneticiler, iyi bir eğitim öğretim ortamı yaratarak öğrencilerin sınıflarında destek ihtiyaçlarını belirlemekten de sorumludurlar. Kısacası etkili okul liderleri olarak başarılı KU için ekiple iş birliği yapmanın önemli olduğunu da yaptıkları çalışmada dile getirmişlerdir (Diapola ve Walther-Thomas, 2003). Jamaika Eğitim ve Gençlik Bakanlığı tarafından hazırlanan Destek Eğitim Odası Kılavuzu olan Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2006), yöneticilerin DEO’ya ilişkin karar alma mekanizmasında olduğunu ve her durumun yöneticiye bildirilmesi gerekliliğine değinmişlerdir. Deshpande (2013) ise yöneticilerin ailelere hizmet sunma zorunluluğunu ifade etmektedir. Ayrıca her BEP toplantısında ailelere hizmet sağlamaya ilişkin taahhüt vermek ve sürdürmek yasal zorunluluk olarak açıklamıştır.

Özetle okul yöneticileri, okulu her açıdan gözeten, KU’da, ÖGÖ’ye destek hizmet sunma konusunda karar verici rolü olan kişidir denilebilir (Jones, 2006). Dolayısıyla özel eğitime ilişkin temel bilgi ve becerilere sahip olmalı ve liderlik becerileri arasında özel eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini de sergilemek durumundadırlar. Dahası yasalar gereği, her bir ÖGÖ için finans, disiplin, aile katılımı, değerlendirme ve daha birçok karar almadan da sorumludurlar (Felton, 2000).

DEO paydaşlarından biri de *okul psikolojik danışma ve rehber öğretmen* rolündeki öğretmenlerdir. Psikolojik Danışma ve Rehber Hizmetleri, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması, toplumun özgür sorumlu aktif bir üyesi olabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri kazanması ve yürütmesini sağlamaya yönelik birey ya da gruba gereksinimlerine yönelik olarak sağlanan sistemli ve profesyonel yardım hizmetleri olarak tanımlanabilir (Clark ve Breman, 2009; MEB, 2001). Rehber öğretmenlerin rol ve sorumlulukları hakkında ayrıntılı bilgi vermeden önce bir konuya açıklık getirmek gerekmektedir. Farklı kaynaklarda ve mevzuatta

rehber öğretmene, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ya da psikolojik danışman gibi farklı ifadelere yer verilmektedir (Batu ve Subaşı Yurtçu, 2017). Bu çalışmada rehber öğretmen ifadesi kullanılmıştır.

Rehber öğretmenler sık sık öğrencilere, ailelere, okul görevlileri ve diğer uzmanlara uzman olarak katkı sağlamak ve kişilerle iş birliği ve danışmanlık konusunda etkili yöntemler kullanmaktadırlar (Thompson, 2017). Bu yöntemler ya da rehberlik hizmetlerinin bilinen uygulamaları, sınıf rehberliği, küçük grup çalışması ve bireysel rehberlik yapmadır (Clark ve Breman, 2009). Ayrıca rehber öğretmenler, iletişim ve iş birliği ile özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmeni, aile ve ilişkili diğer paydaşların işlerini kolaylaştırmaktadır. Yanı sıra okul yöneticisine, özel eğitim uygulamaları ve değerlendirmeleri hakkında bilgi vererek eğitimsel ve yasal süreci de anlaşılır kılmaktadırlar (Deshpande, 2013; Bublit, 2016).

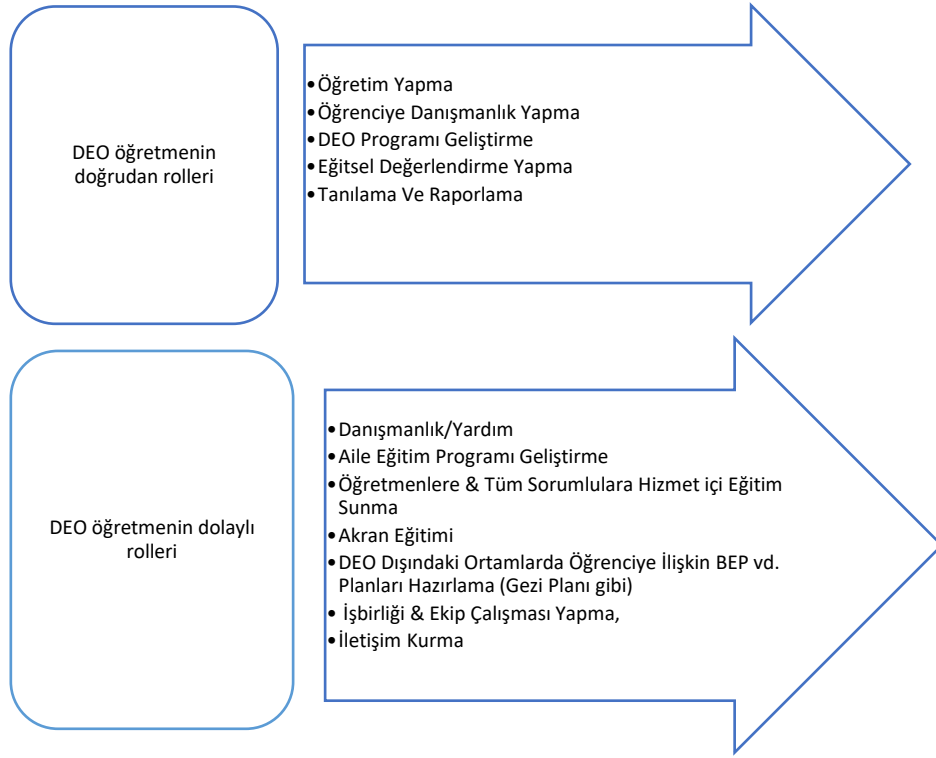
Eğitim hakkı ve eşit erişim imkânının yasal olarak desteklenmesi rehberlik servisinin KU'ya ilişkin hizmet sunmasının önünü açmıştır (deMatos ve deMatos, 2017). Dahası rehber öğretmenler, eşit erişim ve olumlu deneyimler sağlayıcı kişiler olarak KU'nda tüm öğrencilere okul rehberlik programı hazırlamaktadırlar. Bu nedenle çoğu ülkede KU'da okul lideri olmaları beklenmektedir (Bublit, 2016; Erhard ve Umanksy, 2005).

Rehber öğretmenlerin bilinen rolleri, BEP geliştirme ve ÖGÖ'leri tanısına göre yerleştirmedir. KU'ların sistematik uygulandığı yaklaşımda ise rehberlik hizmeti olarak doğrudan sınıf rehberliği, küçük grup çalışması ve bireysel rehberlik çalışmaları yapılmakta; öğretmenle KU'ya ilişkin işbirliği ve rehberlik yapılmaktadır (Clark ve Breman, 2009). DEO ekibinin bir parçası olan rehber öğretmenler, psikoloji bilgisine sahip olmaları nedeniyle tanılar hakkında bilgi sahibi olan kişilerdir. ÖGÖ'nün gereksinimine göre ideal eğitim ortamına yerleştirme yaparlar. Bu konuda aileleri okul ekibini bilgilendirirler. Davranış problemleri konusunda yardımcı olan, BEP toplantılarına düzenli katılan ve bu toplantılarda her bir öğrencinin gelişimini izleyen kişilerdir (Desphande, 2013). DEO ekibinde danışman olarak bulunması da bir avantajdır. Danışmanlık süresince öğrencinin gelişimini her boyutundan sorumludur. Öğrencilerin, bireysel/sosyal gelişimi, eğitimsel planları, kariyer ve mesleki gelişim hakkında yardımcı olmaktadır. Danışman olarak öğrencilere bireysel ve grup danışmanlığı yaparak gelişimsel, önleyici ve iyileştirici ihtiyaçlarına destek olmaktadır. Bilinen yaygın teknikler olan oyun terapisi, resim terapi gibi tekniklerle DEO'daki öğrencilere yardımcı olmaktadır. Ayrıca DEO ekibi üyeleri (ÖGÖ, aile, öğretmen, okul personeli) ile toplantılar yaparak ÖGÖ'nün ihtiyaçlarını belirleyerek yardımcı olmaktadır. Ayrıca DEO öğretmenine eğitimsel ortamlara yerleştirilen öğrenci için kullanabileceği eğitsel değerlendirme stratejileri hakkında bilgi vermektedirler (Desphande, 2013). Castillo (2016), rehber öğretmenleri, ÖGÖ'nin gereksinimlerini belirleyip bu gereksinimlerine karşılamaya yönelik destek sunan ve kaynak sağlayan bu nedenle ÖGÖ'nin haklarını savunan kişiler olarak tanımlamıştır. Kısacası, rehber öğretmenler DEO hizmetinde ÖGÖ'ler için oldukça merkezi konumdadırlar.

DEO konusunda iş birliği yapan ve kritik rollere sahip DEO ekibinin lideri ve bel kemiği olan kişiler DEO öğretmenleridir. Bu nedenle *DEO öğretmenin rolleri ve sorunluluklarından* da bahsetmek gerekmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında ağır derecede zihinsel yetersizliği olan, davranış problemleri sergileyen öğrencilere DEO'lar alternatif özel eğitim ortamı olarak sunulmuştur. DEO'nda bu öğrencilere uygun öğretim yapılarak öğrenme fırsatı sağlanmıştır. KU'larındaki DEO uygulaması da yeni bir özel eğitim öğretmenliği olan DEO öğretmenliği kategorisini doğmuştur (Tuttle, 1991).

Furr (1996), DEO öğretmenini, okul gününün belli bir bölümü bireysel ya da küçük grup öğretimi yapan özel eğitim öğretmeni olarak tanımlamaktadır. Alanyazın DEO öğretmenlerinin kritik rollünün, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına ÖGÖ'yü dâhil etmekten sorumlu kişi olarak bildirmektedir (Cheng ve Ren, 2010). Ayrıca Harris ve Schutz (1986), DEO öğretmenini, kaynak oda hizmetiyle özel ve genel eğitim arasında boşluğu dolduran destekleyici ve geçişli bir servis sağlayan, dengeleyici kişi olarak tanımlamaktadır.

DEO Öğretmenleri hakkında araştırmacılar benzer açıklamaları yapsalar da rolleri oldukça karmaşık olduğu belirtilebilir (Cheng ve Ren, 2010; Wilson, 1982). Dahası bu karmaşa özel eğitim sınıfından DEO modeline, DEO'dan öğretmen danışmanlığı modeline kadar değişen tarihsel süreçte DEO öğretmenleri birçok farklı iş unvanına sahip olmalarıyla da sonuçlanmıştır. Bu unvanlardan bazıları, *gezici uzman öğretmen*, öğrenme güçlüğü (ÖG) danışman öğretmeni, Destek (Resource) öğretmeni bunlardan bir kaçıdır (Coe, 1985). Özetle DEO öğretmeni, genel eğitim ortamlarında servis sağlamada önemli bir role sahiptirler (Vasa, 1982). KU'nda genel eğitim sınıflarına ÖGÖ'yü dâhil etme ve uyumunu sağlama çalışmaları temel görevidir (Gavis, 2017; Harttner, 1979). Yapılan açıklamalardan yola çıkarak DEO öğretmenlerinin doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel rolüne olduğu ortaya çıkmaktadır (Friend, 1981; Spindler, 1981). Bu roller ve sorumluluklar Şekil 2'de gösterilmiştir (Bossis, 1982; Learning Support Guidelines, 2000).



Şekil 2. DEO öğretmenin rol ve sorumlulukları

Şekil 2’de görüldüğü gibi DEO öğretmenlerinin DEO konusunda oldukça geniş sorumlulukları bulunmaktadır. DEO öğretmeni, destek sistemi içinde öğretim ve öğrencisine mesleki rehberlik yaparak doğrudan destek sunmaktadır. Ayrıca, öğrencinin tanılama, yerleştirme ve öğretim sürecini izleyip değerlendirme de yapmaktadır. DEO öğretmeni, öğrencinin DEO programını hazırlayarak DEO’yu öğrenciye hazır hale getirmekte; DEO’da bireysel ya da küçük grup öğretimi yapıp yapmamaya karar vermektedir. Kısacası bu öğretmenler, DEO ekibinin lideri konumundadır (Güven, 2021).

DEO öğretmenin dolaylı rolleri de Şekil 2’de görülmektedir. DEO ortamında ve dışında ÖGÖ’nün ilgili tüm süreçlerine danışmanlık yapmaktadır. DEO öğretmeni özel eğitim alanındaki güncel bilgileri tüm ekibe anlatmak ve bilgilendirmekle yükümlüdür. Bu süreçte ÖGÖ için tüm ekiple koordineli bir şekilde çalışmalı, iletişimde kalmalı ve işbirliği içinde öğretim sürecini sürdürmelidir. ÖGÖ’nün akranlarına da DEO hakkında bilgi vererek ÖGÖ’nün kaynaştırma ortamında sosyal kabulüne de destek sunmalıdırlar. Ayrıca aile eğitim programı geliştirerek aile desteği de sağlamalıdırlar. Kısacası tüm süreç boyunca ekibe danışmanlık ya da yardım sunmak DEO öğretmenin temel görevleri arasındadır (Güven, 2019 & 2021).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında alanyazında belirtilen DEO hizmeti ile Türkiye’de yapılan çalışmalar ve mevzuatta yer alan bilgiler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

DEO alanyazında da belirtildiği gibi iyileştirme amaçlı sunulan bir destek özel eğitim hizmetidir. Türkiye’de de bu süreç alanyazında belirtildiği gibi uygulanmaya çalışılmaktadır. Temel dayanaklarının, hizmet sunum

şeklinin, DEO program hazırlanma süreçleri ve iş birliği gerektiren tüm süreçlerinin genel anlamda alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Ancak DEO hizmeti mevzuatta var olmasına karşın fiili olarak uygulanması oldukça yenisidir. Araştırmalar, bu yeni uygulamaya ilişkin olumlu olduğu kadar olumsuz durumları da açıklamaktadırlar. Örneğin Lott, Hudak ve Scheetz (1975)'in DEO hizmetinin uygulamaya başlandığı yıllarda dile getirdiği sorunlar Türkiye'yle benzer sorunlardır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de DEO hizmetinin sunulduğu yıllardan günümüze doğru yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında bu konuda sorunların yerini nitelikli DEO hizmeti uygulamaları aldığını, sorundan ziyade iyileştirme amacına hizmet eden çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de de yeni hizmete giren bu uygulamanın zamanla anlaşılacağı ve bildirilen olumsuz durumların da ortadan kalkacağı tahmin edilmektedir.

DEO'nun dayanaklarına bakıldığında alanyazında belli özellikler ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri de "belirlenmiş zaman diliminde öğrenciyi dersten alma"dır. DEO'ya ilişkin yapılan çalışmalar ve tanımlamalarda dersten alma uygulaması özellikle belirtilmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmenler, DEO hizmetinin ders saati dışında verilmesini talep etmektedirler (Çağlar, 2016; Güven, 2019; Öpengin, 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, Madde 2)'nde, BEP geliştirme biriminin kararına bağlı olarak DEO'da derslerin hafta sonu ya da okul ders saatleri dışında yapılabileceği belirtilmektedir. Ancak bu talepler ve ilgili yönetmelik ifadeleri, DEO hizmetinin de felsefesiyle örtüşmemektedir. Poon-McBrayer'in (2004) de belirttiği gibi böylesi bir uygulama DEO hizmeti olmamaktadır. Dolayısıyla bu uygulamayla DEO hizmeti amacına ulaşamayabilir, DEO'da dersten alma uygulamasındaki amaç, ÖGÖ'nün normal gelişen akranlarıyla etkileşimini sürdürmesini sağlamaktır. Bu kararlar ya da talepler KU ilkeleri bakımından tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir.

DEO hizmetinde alanyazında dile getirilen ancak Türkiye'de işleyişin farklı olduğu bir konu da DEO hizmetine ilişkin yerleştirme kararıdır. ÖGÖ'nün DEO'dan faydalanmasında rehberlik yürütme kurulunda karar verilmektedir. Bu kurul kararı sonrasında ilk olarak öğretmenler, tarafından BEP ve DEO ders çalışma programını hazırlamakta; ikinci olarak ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM)'ne öğrenci dosyası giderek DEO açma onayı alınmaktadır. Bu süreç oldukça bürokratik ve zaman alıcıdır. Bu nedenle DEO hizmeti okul açıldıktan bir ay sonra hizmet vermeye başlanmaktadır. Türkiye'de ilgili durumdan duyulan rahatsızlık Güven (2019) tarafından bildirilmiştir. Türkiye'de DEO hizmeti için karar verme okulda değil de daha geniş bir bürokratik yapılanma içinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca tanılmalarda benzer şekilde okullarda olmayıp Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle ÖGÖ hizmet alım noktasında sorunlar yaşamaktadır. Bu bürokrasinin hızla aşılması DEO hizmetinden verim elde etmek adına önemli olduğu belirtilmelidir.

Alanyazında 1970'li yıllarda DEO'da öğretmen görevlendirme noktasında Türkiye'yle benzer sorunlar bildirildiği görülmektedir. DEO hizmetinin ilk senelerinde DEO öğretmeni gibi bir uzmanlık alanı olmamasına bağlı okul yöneticilerinin görevde bulunan öğretmenler arasından DEO'ya görevlendirme yapmıştır (Cohen 1982). Dahası bu dönemlerde de görevlendirmeye ilişkin belli ölçütler alanyazında ifade edilmiştir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir: (a) belli eğitimler ya da sertifikalar almış sınıf öğretmenlerinin DEO'da görevlendirilmesi (Childs, 1975), (b) seçilecek DEO öğretmeni, işbirliği yapan, iletişim becerileri gelişmiş, genel eğitim öğretmeni destekleyen, problemlerin üstesinden gelebilen, davranış problemleriyle baş edebilen ve özel eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilen özelliklere sahip bir öğretmen olması (Wiederholt, 1974), (c) akademik alanda ya da özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olması (Zacherman, 1982), (d) eyaletin belirlediği akreditasyona ya da özel eğitim sertifikasına sahip olması (Zacherman, 1982), (e) okuma, matematik ve konuşma alanında belli sayıda kredide ders alması (Zacherman, 1982). Belirtilen bu ölçütler Türkiye'de yer verilen uygulamayla kısmen benzerlik göstermektedir. Ancak yapılan çalışmalar, DEO'da zamanla özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirildiğini ve bu sorunların ortadan kalktığını göstermektedir. Alanyazın DEO'da görev yapacak öğretmen için özellikle gönüllü çalışma ilkesine vurgu yapmasına ilişkindir (Poon-McBrayer, 2004). Güven (2019)'in çalışmasında da okul yöneticilerinin DEO'da sınıf öğretmeni görevlendirirken alanyazınla örtüşen ölçütlere göre seçim yapmaya çalıştıklarını göstermektedir.

BEP hazırlama, 1970'li yıllarda ÖGÖ'ye özel plan yapma ifadeleriyle yasallaşmıştır. Bu süreçte de BEP hazırlama DEO öğretmenin görev tanımında yerini almıştır. Türkiye'de de başta 573 Kanun Hükmünde Kararname, Destek eğitim odası kılavuzu da bu hizmette BEP hazırlama zorunluluğundan bahsetmektedir (Coulman, 1999; Ference, 2010; LamarDukes ve Dukes, 2005). Ancak Türkiye'de yapılan çalışmalar DEO hizmetine ilişkin yapılan çalışmalarda BEP hazırlanmasında sorunlar olduğu vurgulanmaktadır (Akay, 2016; Nar ve Tortop, 2017; Semiz, 2018; Talas vd, 2016; Yazıcıoğlu, 2020). Bu konudaki bir başka sorun Güven

(2019)'un çalışmasında ortaya çıkmıştır. Güven'in araştırmasında katılımcılar, DEO ve genel eğitim sınıfında aynı BEP'i kullandıklarını bildirmektedirler. Ülkemizde yapılan çalışmalardan çıkan sonuç DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olmamalarından kaynaklı BEP hazırlama konusunda bilgi eksikliği yaşadığını göstermektedir.

Alanyazında belirtilen diğer iki konu DEO'larda küçük grup öğretimi yapma ve DEO'dan gerekli olduğu durumlarda normal gelişim gösteren öğrencilerin de faydalanmasına ilişkindir. Araştırmalar, DEO küçük grup eğitiminin olumlu katkılarından bahsetmektedir (Güven, 2019; Öpengin, 2018; Talas vd., 2016). Bu konuya ilişkin alanyazın, normal gelişim gösteren öğrencilerin de DEO'da hizmet alması yönündedir (Akay, 2011; Blackford, 2010; Güven, 2019). Araştırma sonuçları küçük grup öğretiminin etkililiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda benzer seviye grupları oluşturularak görevlendirilen öğretmen sayısı azaltılabilir. Böylece devlet tarafından ödenen ders ücretlerinin de önemli derecede azalarak ve DEO hizmet veriminin artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir (Güven, 2019).

DEO Program Modelleri DEO hizmetinin sunulmaya başlandığı yıllarda varolan, alanyazında genel olarak bilgi verilen ancak çok da fazla araştırmaya rastlanmayan bir konudur. Bu modeller Türkiye'de kısmen uygulandığından bahsedilebilir. Örneğin, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018, Madde 27) ilköğretim okullarında açılan özel eğitim sınıfları hakkında bilgi vermektedir. Bu madde tanımlanan özel eğitim sınıfı alanyazında belirtilen kategorik DEO programının neredeyse aynısıdır. Bu madde de KU kapsamında, aynı tanı gruplarından oluşan bir özel eğitim sınıfının özellikleri tanımlanmıştır. Yurt dışında olduğu gibi Türkiye'de de bu program yaygın bilinen DEO programı olarak kabul edilebilir. İlgili yönetmelikte (Madde 25), DEO'ya ilişkin de ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu madde de "eğitim performansı aynı" olan özel gereksinimli en fazla üç öğrenciye küçük grup eğitimi verilebileceği hükme bağlanmıştır. Bu hüküm, aslında farklı tanımlar alan ancak benzer gereksinimi olan öğrencilere yönelik bir DEO hizmetini sunması nedeniyle dolaylı olarak çapraz kategorik DEO programına benzetilebilir. Türkiye'de alanyazında bildirildiği gibi gezici DEO programında görev yapan gezici öğretmen ilk olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006, Madde 4 ve Madde 67) yerini almış, ek olarak görev ve sorumlulukları da ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bu yönetmelik sonradan yürürlükten kaldırılrsa da gereksinim duyulduğunda DEO'larda görevlendirilmek üzere gezici özel eğitim öğretmenin resmi yazılarla talep edildiği görülmektedir. Türkiye'de uygulanan DEO programları kategorik DEO ve gezici DEO programlarıdır denilebilir. Doğrudan belirtilmese de ilgili yönetmelikte yer alan ifadelerden yola çıkarak çapraz kategorik DEO programı uygulandığı da söylenebilir. Ayrıca gereksinim duyulduğunda çapraz kategorik DEO programı uygulama konusunda da okulların bağımsız davranabileceği konusu alanyazından farklı olarak karşımıza çıkmaktadır (Güven, 2019).

Alanyazında belirtilen DEO bileşenlerinden fiziksel koşullar da tartışmaya değer bir başka konudur. DEO'nun fiziksel koşullarının anlatıldığı bölümde ölçütler açık bir şekilde dile getirilse de Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları DEO'nun fiziksel koşullarının bu ölçütleri hatta Destek Eğitim Odası Kılavuzu'nda belirtilen ölçütleri sağlamadığını göstermektedir (Afat, 2017; Akay, 2011; Çağlar, 2016; Güven, 2019; Öpengin, 2018; Semiz, 2018; Talas vd., 2016; Yazıcıoğlu, 2020). ABD'de, DEO hizmetinin başladığı yıllarda da benzer sorunlar ifade edilmiş, okulda derslik olmaması halinde yakın bir okulun dersliğinde DEO hizmetinin verilebileceği çözüm önerisi olarak sunulmuştur (Wiederholt, 1974). Kısacası alanyazın, etkili bir DEO hizmeti için yeterli fiziksel alan sağlanması gerektiği (Deshpande, 2013; Wiederholt, 1974) ve derslik genişliğinin de farklı etkinlik alanları/köşeleri oluşturmak adına önemli olduğu noktasında birleşmektedirler (Deshpande, 2013; Zacherman, 1982). Sonuç olarak DEO dersliğinin olmasının fiziksel alandan çok daha fazlasını ifade ettiği ve DEO'nun kuruluşunda da ilk şart olduğu söylenebilir (Güven, 2019). Fiziksel koşulların bileşenlerinden olan donanım eksikliği ve materyal yetersizliği Türkiye'de DEO'ya ilişkin yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Akay, 2011; Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Güven, 2019; Kale ve Demir, 2017; Nar ve Tortop, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018; Talas vd., 2016; Ünay, 2012; Yazıcıoğlu, 2020). Fiziksel koşullara ilişkin belirtilen bu olumsuz durumlara ilişkin MEB'in en kısa sürede tedbir alması önerilmektedir. Alanyazında okul yöneticisinin DEO rol ve sorumlulukları ayrıntılı olarak bildirilmektedir. Okul yöneticileri, genel olarak DEO'ya fiziksel alan ve finansal kaynak sağlama, denetim yapma ve DEO'ya öğretmen görevlendirme çalışmalarını alanyazınla benzerlik göstermektedir. Alanyazın, okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında; DEO'nun kuruluşunda materyal temin etme (Çağlar, 2016; Güven, 2019; İra ve Ayan, 2016; Semiz, 2018), fiziksel alan (Deshpande, 2013; Güven, 2019; Zacherman, 1982) ve finansal kaynak sağlama (Güven, 2019; Parker, 2016; Zacherman, 1982) olduğunu

ifade etmektedir. Alanyazında belirtilen okul yöneticisinin sorumluluklarından biri de DEO çalışma programı hazırlanmasına ilişkindir (Destek Eğitim Odası Kılavuzu, 2016; Hanley, 2016). Güven (2019)'in çalışmasında bu sorumluluğu çok az sayıda okul yöneticisinin dile getirdiği bildirilmiştir. Bu durum okul yöneticisinin oldukça farklı iş yükünden kaynaklandığının göstergesi olarak düşünülebilir.

ÖGÖ'lerle doğrudan ilişkili mevzuatlarda rehber öğretmenin rolüne görev tanımı olarak yer vermekle birlikte KU'nda ve DEO hizmetinde ekip üyesi olduğunu bildirmektedir. İlgili mevzuatlarda ve kılavuzda rehber öğretmenlerin detaylı rol ve sorumluluklarına yer verilmediğini göstermektedir. Öncelikle KU sonrasında DEO hizmeti söz konusu olduğunda da Türkiye'de rehber öğretmenlerle yapılmış çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenlerin DEO hizmetindeki rol ve sorumluluklarına ilişkin çalışma Güven (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada bulgular, rehber öğretmenlerin, paydaşların rollerinin net olmamasından kaynaklı olarak DEO hizmetinin liderliğini üstlendiği öte yandan DEO hizmeti konusunda BEP hazırlama dâhil oldukça fazla sorumluluk aldıklarını ortaya koymuştur. Rehber öğretmenler, bu çalışmada belirttikleri bu iş yükünden rahatsız olduklarını da ortak bir dille aktarmışlardır. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin, DEO hizmetine ilişkin BEP ekibine, velilere ve DEO öğretmenine bilgilendirme yapma başta olmak üzere daha pek çok çalışmalara yer verdiği ortaya çıkmıştır ve bu çalışmaların neredeyse tamamının alanyazında da dile getirildiği görülmektedir. Alanyazın, rehber öğretmenlerin BEP birimi üyelerine bilgilendirme yapmada özellikle davranış problemleri konusunda öğretmenlere bilgi vererek yardımcı olduklarını (Deshpande, 2016; Matzen, 2015; Szulevicz ve Tanggaard, 2014), kaynaştırma ortamlarında veliye, DEO ekibine, ÖGÖ'ye ve ÖGÖ'nin sınıf arkadaşlarına bilgilendirme yaparak destek olduklarını (Deshpande, 2016; Farrell, 2004; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975; Matzen, 2015; Özengi, 2009; Yazıcıoğlu, 2019a) vurgulamaktadır. Alanyazın rehber öğretmenlerin BEP ekibi paydaşlarıyla düzenli toplantılar yapma (Deshpande, 2016; Farrell, 2004), koordinatörlük yapma (Berger, 2013; Castillo, 2016; de Matos ve de Matos, 2017), özel gereksinimli öğrenciyi takip etme (Clark ve Berman, 2009; Deshpande, 2016; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975) gibi diğer sorumlulukları olduğunu da eklemektedir. Güven (2019)'in çalışmasında tüm bu faaliyetlerin rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği de ortaya konulmuştur.

Alanyazında belirtildiği gibi Türkiye'de de yeni bir uygulama olması nedeniyle DEO'da özel eğitim öğretmeni görevlendirilmemektedir. Böylesi bir durum DEO'nun işleyişiyle ilgili olumsuz durumların raporlanmasına sebep olmaktadır. Türkiye'de DEO'da görev yapan öğretmenler, genel olarak doğrudan sorumlulukları olan öğretim süreci hakkında bilgi vermişlerdir (Aydın, 2015; Güven, 2019; Semiz, 2018; Talas vd., 2016). Bu öğretmenler dolaylı sorumluluklarına değinmemişlerdir. DEO'da görevlendirilen öğretmenler, öğretim sürecinde kullandıkları yöntemler, teknikler ve pekiştiriciler hakkında bilgi vermişler, ancak nasıl uyguladıkları bilgisini detaylı aktarmamışlardır. Burada görev yapan öğretmenler DEO'da değerlendirme yapmadığını da bildirmektedir (Aydın, 2015; Güven, 2019; Semiz, 2018; Talas vd., 2016). Destek Eğitim Odası Kılavuzu (2016) yapılan değerlendirmelerde kullanılan ölçme araçlarının, çalışma kâğıtları/defterlerinin, dönem sonu raporuyla okul yönetimine teslim edilmesi gerektiği belirtmektedir. Ancak araştırmanın bulgularından ortaya çıkanbu bilginin hiçbir öğretmen tarafından bilinmediğidir. Öğretmenlerin, öğretimin başarısının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin tamamı incelendiğinde, Güven ve Gürsel'in (2014) belirttikleri gibi mevzuatta yer alan değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmadıkları yönünde sonuçların tekrarlandığı anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin danışmanlık kapsamında öğrencinin sınıf ortamında izlenmesi (Meents, 1990), öğrenci, veli ve öğretmenlerle görüşme öğretmeni motive etme ve öğrenci konusunda bilgi verme sorumlulukları bulunmaktadır (Güven, 2021; LamarDukes ve Dukes, 2005; Meents, 1990). Güven'in (2019) çalışmasında, DEO öğretmenlerin sadece öğretime yer verdiği gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan bir öğretmen, DEO'da öğrencileri gruplar halinde sene başında performans değerlendirme yaptığı görüşmeler sırasında dile getirmiştir. Bu araştırmanın bulguları da DEO öğretmenlerinin danışmanlık yapma sorumluluklarının tamamının rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları, DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim ve alanyazında belirtilen rol ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, geleneksel bir şekilde öğretimi sürdürdüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, DEO'da bilimsellikten ve özel eğitim alanından oldukça uzak öğretimlerin yapıldığını, bu nedenle özel gereksinimli öğrencinin DEO'dan etkili hizmet alamadığını göstermektedir.

Alanyazında ortak bir şekilde bildirilen DEO paydaşlarının sorumlulukları danışmanlık ve iş birliği yapma ve tüm bunları gönüllü bir şekilde yapmaktır. Güven (2019)'in çalışmasında DEO'da görevlendirilen iki öğretmen gönüllü bir şekilde burada görev yapmadığını belirtmektedir. DEO'da öğretmen görevlendirmeye ilişkin farklı zorluklar Yazıcıoğlu (2019b) tarafından da dile getirilmiştir. KU dolayısıyla DEO hizmetinin en temel özelliği gönüllü bir şekilde hizmet sunumuna dâhil olmaktadır. Aksi takdir de DEO paydaşları görevlerini yerine getirmekte zorluklarla karşıya kalabilirler. Böylesi durumlar öncelikle DEO hizmetinin doğru sunumunu olumsuz etkileyebilmekte sonrasında ve DEO'nun öznesi olan ÖGÖ'ye de olumsuz yansiyabilmektedir. Yeni bir hizmet sunumu olması nedeniyle DEO'ya ilişkin bir rol karmaşası yaşandığı görülmektedir. Danışmanlık ve iş birliği yapma üç paydaşın temel görevi gibi görünse de Türkiye'de bu sorumluluklarda sorun olduğu görülmektedir. Tüm bu süreçlerin üstesinden gelmek adına öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin DEO'larda görevlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca DEO öğretmenlerinin ve paydaşlarının rol ve sorumluluklarının ilgili mevzuatlarda netleşmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Afat, N. (2017). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarını incelenmesi. *Research: Social Science Studies*, 5(9), 294-303.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Aslan, S. T. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- American Academy of Special Education Professionals (2006). AASEP's Staff Development Course Roles and Responsibilities of Special Education Teacher (2017, 25 Mart). Erişim adresi <http://aasep.org/professional-development/board-certification-in-special-education-program/index.html>.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Batu, S. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Berry, P. (2018). *Co-teaching vs. resource room: Which yields beter growth on oral reading fluency measures?* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.
- Bishop, E. N. (2016). *Collaborative team model: Desing for successful special education* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, Arizona, USA.
- Blackford, S. C. (2010). *Knowledge and perceptions of students with disabilities in regard to a resource room in a private school* (Unpublished master's thesis). Cedarville University, Ohio, USA.
- Broer, S. M., Dyle, M. B. & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of Students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71, 415-430.
- Bossis, J. (1982). Developing a senior high school resource room. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (s. 169-196). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Boyles, C. D. (1979). *An investigation of the perception of the role of resource teachers in the education if educable mentally retarded and learning disabled students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina, North Carolina, USA.
- Bublitz, G. (2016). *Effective strategies for district leadership to create successful inclusion models: Special education directors and school reform in context of least restrictive environment* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University, Chiago, USA.

- Blosser ve Neicdecker (2002). *Resource-room-special-education* (2017, 26 Ocak). Erişim adresi: <https://www.enotes.com/research-starters/resource-room-special-education>
- Carr, M. N. (1993). A mother's thoughts on inclusion. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (9), 590-592.
- Castillo, J. H. (2016). *A multivariate exploraiton of school counselor engagement with students with disabilities*. (Unpublished doctoral dissertation). Syrauce University, New York, USA.
- Childs, R. E. (1975). A second look at resource room instruction by a resource teacher. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 10 (4), 288-289.
- Cheng, Y.W. & Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stres and job satisfaction in Taoyuan Country, Taiwan. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35 (1), 44-47.
- Clark, M. A. & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A colloborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87, 6-11.
- Coe, R. O. (1984). *Special education teacher consultant actual and ideal role functions in a Pennsylvania intermediate unit* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Pennsylvania, USA.
- Cohen, J. (1982). The resource room: A real world context. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 1-16). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Coulman, L. E. (1999). *Knowledge, attitudes and experiences of resource teachers and resource consultants in inclusive child care centres in Ontario* (Unpublished master's thesis). The University of Guelph, Ontario, USA.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed method sapproaches*(2nd Ed.). CA: Sage Publications.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- D'Alonzo, B., D'Alonzo, R. & Mauser, A. (1979). Developing resource room for the handicapped. *Teaching Exceptional Children*, 11, 91-92.
- Desphande, A. A. (2013). Resource room in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2 (2), 86-91.
- Destek Eğitim Odası Kılavuzu (2008). (2017, 3 Mart). Erişim adresi https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf
- deMatos, D. C. & deMatos, P. G. S. (2017). Assessment, intervention and consultaning in school psychology in children with autism: LAPITEA laboratory in Brazil. *Psychology*, 8, 1774-1801.
- DiPaola, M., Tschannen-Moral, M. & Walther- Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37 (1), 1-10.
- DiPaola, M. & Walter-Thomas, C. (2003). Principal and special education: the cirritical role of school leaders (COPSSE Documetn No: IB-7E). Gainesvilli: University of Florida, Center on personnel studies in special education.
- Erhard, R. & Umansky, T. (2005). School counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability Development and Education*, 52 (3), 175-194.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25 (1), 5-19.
- Felton, V. G. (2008). *Study of middle school administators' perceptions of the provisions of services provided to student with special needs* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern Univesity, Georgia, USA.
- Ference, S. J. (2010). *The role of the special educator in Pennsylvania: Expectations and experiences* (Unpublished master's thesis). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.
- Friend, M. P. (1981). *Consultation in resource* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Indiana, USA.
- Furr, D. L. (1996). *An analysis of special education resource teacher time on task* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota, USA.
- Gerst, S. (2012). *The co-teaching journey: A systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia, USA.
- Gold, R. (1982). Evaluation of resource room programs. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 275-284). London: An Aspen Publishers, Inc.

- Government of Ireland (2000). *Learning- support guidelines*. Ireland.
- Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 13 (1), 109-129.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmenin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 450-463.
- Harris, W. J. & Schutz, P. N. B. (1986). *The special education resource program: Ratiomate and implementation*. Columbus: Merrill.
- Hanley, T. (2016). *Principals' experiences with special education* (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University, Boston, USA.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in affective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46 (4), 245-256.
- Hoppey, D. (2016). Developing educators for inclusive classrooms through a rural school' university partnership. *Rural Special Education Quarterly*, 35 (1), 13-22.
- İra, N. ve Ayan, B. E. (2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 145-160.
- James, K. L. (2015). *The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia, USA.
- Jones, P. (2006). *Inclusive Pedagogy Early Years*. London: Routledge.
- Johnson, C. E. (2016). The role of the general educator in the inclusion classroom. *Advance in Special Education*, 32, 21-38.
- Jorisch, R. (2013). *A qualitative investigation of collaboration between general education and instructional support teachers* (Unpublished master's thesis). University of Maryland, Maryland, USA.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 10 (84), 47-57.
- Kart, M. (2017). *Teacher perceptions of resource room practices for student with visual impairments* (Unpublished master's thesis). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim destek modeli kılavuzu*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın San. ve Tic. Lt. Şti.
- Kemp, C. W. (2015). *Inclusive education for preschool 12th grade students with low incidence disabilities: A case study of state leaders' perceptions* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty Univesity, Lynchburg, USA.
- Kıral, Bilgen (2020): Nitel bir veri analizi yöntemi olarak döküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170–189.
- Kotil, B. E. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarının ve fiziki koşullarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Kuester, N. E. (1986). *Support service and counsulting task of the SLD resource teacher as perceived by principals, regular teachers and SLD resource teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, Florida, USA.
- Lamar-Dukes, P. & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, 40 (1), 55- 61.
- Lemmons, H. R. (2015). *A study of social and emotional growt hand development of students with disabilities in an inclusive settings in an iner-city middle school* (Unpublished doctoral dissertation). Gardner-Webb University, North Carolina, USA.
- Lott, L. A., Hudak, B. J. & Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniques for mainstreaming: A resource room handbook*. Michigan: Moure Country Internadiate School District.
- Lyons, W. E. (2016). Examing role issues in inclusive classrooms through participatory action research. *Canadian Journal of Action Research*, 17 (1), 36-50.
- Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mattu, S. L. (1985). *Role analysis of resource room teachers of children with learning disabilities in Alberta* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alberta, Alberta, USA.
- Matzen, K. (2015). *Developing competence in service provison by school psychologists working with students with severe disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Florida, USA.

- Mayes, R. D. (2016). Educators' perceptions of twice exceptional african american males. *Journal of African American Males in Education*, 7 (1), 20-35.
- Meents, C. K. (1990). *Literacy instruction in high school resource rooms* (Unpublished doctoral dissertation). StateUniversity of New York, Albany, USA.
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve görüşleri. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık*, 4 (1), 1-24.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarında rehber öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Parker, M. S. (2016). *A phenomenological study of the roles of principals in special education* (Unpublished doctoral dissertation). Walden Univesity, Washington, USA.
- Pesen, H. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye.
- Poon- McBrayer, K. F. (2004). To integrate or not to integrate: systemic dilemmas in Hong Kong. *The Journal of Special Education*, 37 (4), 249-259.
- Poon-McBrayer, K. F. (2016). Resource room model for inclusive education in China: Practitioners' conceptualisation and contextualisation. *International Journal of Learning and Change*, 8 (3/4), 317-331.
- Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities (2017, 3 Mart). Erişim adresi: <http://download.cnet.com/s/resource-manual-for-teachers-of-students-with-exceptionalities/>
- Robbins, A. S. (2014). *Experiences of general education elementary inclusion co-teachers in successful schools: A phenomenological study* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia, USA.
- Royce, M. (2008). *A step beyond inclusion: A case study of what one principal did to improve achievement for students with disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). The State University of New York, Buffalo, USA.
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Schwartz, E. (1982). The resource teacher as an Inservice Educator. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 253-274). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Stitt, D. M. (2010). *Special education for general education teachers in U.S. accredited schools abroad* (Unpublished doctoral dissertation). Fielding Graduate University, Santa Barbara, USA.
- Spaulding, J. C., Lerner, M. D. & Gadow, K. D. (2016). Trajectories and correlates of special education supports for youth with autism spectrum disorder and psychiatric comparisons. *Autism*, 12 (4) , 1-13.
- Spindler, E. C. (1981). *The responsibilities of special education resource teachers in* (Unpublished doctoral dissertation). University of Montona, Montana, USA.
- Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professional with necessary skills and knowledge. *Prospect*, 41, 323-339.
- Smith, W. (2005). *Standarts-based inclusion: An action plan for bridging the achievement gap between resource and general education students on the California Standarts Test* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, California, USA.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2014). Inclusion and budget cuts the contours of educational psychology in the market place. *Nordic Psychology*, 66 (1), 36-52.
- Swanson, E. A. & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the School*, 47(5), 481-492.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education*, 6 (3), 31- 52.
- Tamas, G. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye.
- Thompson, P. D. (2017). Second test category. In *The school psychologist's guide for the praxis exam*. (pp. 27-58). NY: Springer Publishing Company.

- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Education, 13*(4), 251-258.
- Tuttle, J. S. (1991). *Recommendations for service delivery guidelines for elementary students with mild learning disabilities* (Unpublished master's thesis). San Jose State University, California, USA.
- Ünay, E. (2016). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 38-49.
- Vasa, S. F. (1982). *The special education resource teacher as a consultant: Factor fantasy*. The Annual International Convention of The Council for Exceptional Children'da sunulan poster. Houston: Texas.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis (2021, 22 Şubat). Erişim adresi: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%201%093%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>
- Watson, S. (2018). Introduction to special education resource room (2018, 5 Eylül). Erişim adresi: <https://www.thoughtco.com/special-education-resource-room-3110962>.
- Whitted, H. W. (2004). *Self-concepts as learners of mainstreamed minority children with learning disabilities in regular classrooms and resource rooms* (Unpublished doctoral dissertation). American University, Washington, USA.
- Wiederholt, J. L. (1974). Planning resource rooms for the mildly handicapped. *Focus on Exceptional Children, 5* (8), 1-12.
- Wilson, G. (1982). Equipping the resource room. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 82-93). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Zacherman, J. (1982). Administration of resource program. In J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* (pp. 253-274). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Zapata, Y. P. (2015). *A principal's role in creating and sustaining an inclusive environment* (Unpublished doctoral dissertation). San Diego State University, San Diego, USA.
- Yazıcıoğlu, T. (2019a). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 225-234.
- Yazıcıoğlu, T. (2019b). Okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan yasal düzenlemelere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 20*(1), 168-181.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(2), 299-327.

İletişim/Correspondence

Dr.Öğr.Üyesi. Didem Güven
didem.guven@inonu.edu.tr

Experiences of Turkish University Students with Visual Impairments

Mehmet Akif CİHAN, Ministry of Turkish National Education, ORCID ID: 0000-0002-0367-783X

Abstract

This study examined experiences of Turkish university students with visual impairments. Semi-structured phone interviews were conducted with eight students with visual impairments from six universities across the country about their experiences in higher education. The qualitative data analysis techniques including classical content analysis and constant comparison were utilized. As the result, it was understood that university students with visual impairments face academic and social challenges. Academic challenges included a lack of course materials available in alternative formats, reliance on audio-recorder in following instructions, and instructors' lack of knowledge. Social challenges that the students face was identified as dependency to parents and others' rude attitudes toward them. Lastly, accommodations and support services provided to these students were explored. It was observed that a very few universities offer necessary technical equipment to these students. In addition, student disability services at universities do not work sufficiently to meet the needs of students with visual impairments. The findings of this study are parallel to what was found in the previous studies on the same topic conducted in Turkey. Therefore, as the developing country, there is an urgent need for improvement in several areas to provide equal educational opportunities to students with visual impairments at universities. Some of the suggestions for the improvement in practice are organizing professional developments for university personnel and preparing students with visual impairment starting in kindergarten for universities by teaching all the skills they would need in the future.

Keywords: Students with visual impairments, university experiences, educational accommodations, support services



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 556-577
DOI:
10.17679/inuefd.840263

Article type:
Research article

Received: 13.12.2020
Accepted: 14.03.2021

Suggested Citation

Cihan, M. A. (2021). Experiences of Turkish University Students with Visual Impairments, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 556-577. DOI: 10.17679/inuefd.840263

This study was presented at the Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired (AER) International conference in 2018.

Görme Yetersizliği Olan Türk Üniversite Öğrencilerinin Deneyimleri

Mehmet Akif ÇİHAN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-0367-783X

Öz

Bu çalışma görme yetersizliği olan Türk üniversite öğrencilerinin deneyimini incelemektedir. Altı üniversiteden sekiz görme yetersizliği olan üniversite öğrencisi ile onların üniversite deneyimleri üzerine yarı yapılandırılmış telefon görüşmesi yapılmıştır. Sonuçların incelenmesinde klasik içerik analizi ve devamlı karşılaştırma nitel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Sonuç olarak görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal zorluklarla karşılaştığı anlaşılmıştır. Akademik zorluklar alternatif formatta yetersiz ders materyalleri, ders takibi için ses kayıt cihazına bağlılık ve akademik personelin yetersiz bilgisi konularını kapsamaktadır. Öğrencilerin karşılaştığı sosyal zorluklar ise ebeveynlere bağlılık ve diğer insanların kaba davranışları konuları olarak tespit edilmiştir. Son olarak, bu öğrenciler için sağlanan düzenlemeler ve destek hizmetleri incelenmiştir. Çok az sayıda üniversitenin öğrencilerine gerekli teknik ekipmanı sunduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, üniversitelerin engelli öğrenci birimleri bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama hususunda yetersiz çalışmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları Türkiye'de bu konuda yapılmış önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu sebepten geliştirmekte olan bir ülke olarak görme yetersizliğinden etkilenmiş üniversite öğrencilerine eşit eğitim imkanları sunmak adına bazı alanlarda acil iyileştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversite çalışanları için mesleki gelişim programlarının organize edilmesi ve görme yetersizliği olan öğrencilerin anaokulundan itibaren gelecekte ihtiyaç duyacakları tüm becerileri öğretmek üniversiteye hazırlama uygulamada yapılabilecek iyileştirme önerilerinden bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği olan öğrenciler, üniversite deneyimleri, eğitsel düzenlemeler, destek hizmetleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 556-577
DOI:
10.17679/inuefd.840263

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi:
13.12.2020
Kabul Tarihi: 14.03.2021

Önerilen Atıf

Çihan, M. A. (2021). Experiences of Turkish University Students with Visual Impairments, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 556-577. DOI: 10.17679/inuefd.840263

This study was presented at the Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired (AER) International conference in 2018.

Experiences of Turkish University Students with Visual Impairments

It is believed that higher education offers people a better life quality including more job opportunities and high-level of salary (U.S. Bureau of Labor Statistics [BLS], 2017; BLS, 2018). Pursuing higher education is more crucial for individuals with a visual impairment since the employment rate of this population during the working age (21-64 years of age) is 47.5% (Rehabilitation Research and Training Center on Disability Demographics and Statistics, 2007). Kirchner and Smith (2005) stated that a higher number of years in education closes the gap in employment rates between individuals with and without visual impairments. Therefore, it is important for education professionals to guide and encourage students with visual impairments to pursue higher education and also ensure that those who are at colleges or universities receive equal education opportunities with accommodations and special services provided by their institutions.

Since students with visual impairments have unique needs (American Foundation for the Blind [AFB], 2000), their experiences at higher education are quite different than their sighted peers. Therefore, several research studies were conducted by researchers from different countries. One of the earliest studies regarding services provided by universities to these students in the U.S. was conducted by Senge and Dote-Kwan (1995). The authors surveyed 18 directors of disabled student services at California State University campuses about availability of accommodations for print-disabled students who cannot read regular print. The results indicated that only seven campuses provided required textbooks in braille, and fewer campuses offered additional course materials in a braille format. It was also observed that the situation was worse in libraries since only one campus had library materials in braille, and two campuses provided documents in large-print and audio formats. Parallel to this lack of available resources in alternative formats, the researchers reported that there was a huge reliance on live readers to access university materials.

In another study, McBroom (1997) examined experiences of 102 college students with visual impairments and services available provided by 66 colleges in the U.S. The results showed that the most common accommodations provided by colleges to these students were recorded textbooks (81%) followed by large print books (41%) and braille books (33%). Related to this, almost all of the colleges (97%) offered readers to these students. Moreover, the following additional services were provided: adapted computer equipment (94%), audio-cassette recorders (83%), note takers (83%), typewriters (67%), and specialized resource rooms (57%). Recently, Correa-Torres et al. (2018) conducted a research study with 10 university students with visual impairments to understand their experiences with disability support services. One of the emerging issues was university personnel's lack of knowledge and experience on how to obtain accessible course materials for these students. The participants also reported that they had technology available, but disability support services did not usually provide trainings on how to use this equipment.

There are some research studies on this topic conducted in European countries. For instance, Athanasios et al. (2009) researched experiences of 17 university students with visual impairments at their institutions in Greece. They found that the students had difficulties finding books and course materials in an accessible format. They also reported an issue of building accessibilities. In another study, Bishop and Rhind (2011) examined experiences of nine university students with visual impairments in U.K. The authors revealed that most of the students were able to navigate around their campuses without having any problem. However, there were still some issues related to maneuvering around campus such as inadequate signage systems and a lack of indoor lightning. As far as assistive technology provided by disability services, most of the students were able to obtain pieces of equipment necessary to access the curriculum. In addition, the students were provided with a standard laptop by disability services.

Reed and Curtis (2012) conducted a research study with 70 Canadian higher education students with visual impairments and 55 staff members of student disability services. Even though there were various accommodations available for students with visual impairments such as exam accommodations (53%), note-sharer (50%), adaptive technology (49%), and e-text/taped-text (49%), 59% of the students reported that they sometimes encounter problems accessing those accommodations because of inappropriate timing, inaccessibility of some devices, unreliability, and denial by instructors. The academic barriers reported by students were “reading” (53%), “learning environment” (43%) including instructors’ reliance on visual materials, inappropriate uses of assistive technology, and unmet accommodation needs, and group works (27%).

There are several studies examining experiences of university students with visual impairments in Turkey. Some of the research studies focused on the students at one university. One of the earliest studies in this regard was conducted by Burcu (2002) with nine university students with disabilities, seven having a visual impairment, at Hacettepe University. Sari (2005) then followed by a research seeking experiences of 20 university students with disabilities, 10 having a visual impairment, at Selcuk University. Akmesé (2018) conducted a study on the same topic with 10 students with disabilities, seven having a visual impairment, at Ege University. Lastly, Mengi (2019) sought experiences of 25 university students with disabilities, six having a visual impairment, at Van 100. Yil University.

One of the common themes that all four studies highlighted was a problem with accessibility of the buildings on campus (Akmesé, 2018; Burcu, 2002; Mengi, 2019; Sari, 2005). Another issue aroused was a lack of resources and equipment available. This included a difficulty obtaining books and course materials, such as handouts and presentations, in accessible formats (Burcu, 2002; Mengi, 2019; Sari, 2005). Lastly, all four studies found that university students with visual impairments complained about a lack of accommodations in instructions and examinations. Similarly, Karakus et al. (2017) examined applications to the

student disability service received between 2009 and 2016 years at Selcuk University and found that the most common complaints were about accommodation needs in instructions (40%) and examinations (30%). As a result, some students rely on a voice recorder to follow instructions (Burcu, 2002; Sari, 2005) since they do have a difficulty taking notes (Mengi, 2019). Aksoz and Ilhan (2017) reported the same issues experienced by the first author regarding inaccessible buildings at the campus, a lack of course materials in alternative formats, a lack of equipment, such as screen reader on the computer, and a difficulty arranging accommodations for exams. They also added people's prejudice and inappropriate behavior as an issue which was also highlighted by Akmese (2018).

Besides research studies focusing on experiences of the students with visual impairments at one university, there are a few studies conducted with university students from different universities in a same city. For example, Burcu (2004) surveyed 222 university students with visual impairments in Ankara. Kamis and Demir (2018) then worked with 17 university students with visual impairments focusing solely on their experiences with examinations at their institutions in Ankara. Lastly, Tekin (2019) conducted a research study with 15 university students with disabilities, five having a visual impairment, in Konya. All three studies found that university students with visual impairments encounter a problem with following instructions. Kamis and Demir (2018) added that there is a lack of course materials available in accessible formats. In 2015, Association of Visually Impaired in Education in Turkey (AVIET) [Eğitimde Görme Engelliler Derneği, EGED] released the report surveying 150 students with disabilities and universities' disability services. It revealed that less than 21% of the students have braille printer, computer with screen reader software and scanner at their universities which might be another reason why these students experience difficulties following their coursework.

The Purpose of the Study

As discussed above, studies that already examined experiences of Turkish university students with visual impairments focused on either one university or one city. Thus, there is a need for the further research to deeply understand the phenomenon in broader term with students from different universities across the country. The purpose of this study is to fully examine experiences of Turkish university students with visual impairments by seeking responses to the following research questions:

1. What challenges do university students with visual impairments face at their universities in Turkey?
2. What accommodations and supports are available for these students at their campuses?

Methodology

This study adopted a qualitative research approach to examine experiences of Turkish university students since “it is for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem” (Creswell & Creswell, 2018, p.4). In accordance with the nature of the research questions and context, qualitative case study research design was utilized in this study. A case study answers why and how type of research questions by closely examining contemporary events, groups of people, organizations, etc. in the context without manipulating behaviors. Researcher’s interest was to gain an in-depth understanding on desired phenomenon (Yin, 2014). The central phenomenon of this study was defined as difficulties and challenges occurring as well as the availability of accommodations and services for university students with visual impairments at Turkish universities. Merriam and Tisdell (2016, p. 37, 38) define a case study as “an in-depth descriptive study and analysis of a bounded system that is a single entity or unit which there are boundaries.” The boundary of the case included eight Turkish university students with visual impairments from six universities in five cities of the country.

Participants

The participants for the study were recruited by utilizing purposive sampling technique to have individuals that would best fit in the purpose of the study (Creswell & Creswell, 2018). The selection criteria included being an active undergraduate student at a university and having a visual impairment by law. To access potential participants, the researcher used a gatekeeper who also has a visual impairment and is a graduate student at a university. Eight full-time undergraduate students who have a visual impairment from six public universities in Turkey participated in this study. Seven of the participants are male, and one of them is female. Participants' ages ranged from 19 to 25 years (mean = 22 years; median = 22 years). More details regarding participants including the major area, years of study, city, and the level of visual impairment are illustrated in Table 1.

Table 1.

Participant Demographic Details

Participant Number	Major	Year of Study	City	Reported Impairments/symptoms
1	History	4	Nevsehir	Blind due to retinal detachment caused by accident
2	Turkish Teaching	4	Bartın	95% of vision loss due to albinism
3	Psychology	1	Izmir	96% of vision loss due to pre-mature birth
4	Turkish Teaching	4	Kayseri	90% of vision loss due to genetic disease
5	Counseling	1	Kayseri	90% of vision loss due to genetic disease
6	Music	4	Istanbul	90% of vision loss due to tumor on the eyes
7	History	3	Kayseri	Blind due to pre-mature birth
8	Law	5	Istanbul	Blind due to hepatitis at early age of childhood

Data Collection and Analysis

Semi-structural phone interviews that contain demographic and 20 open-ended questions on their experiences were conducted with the participants (See Appendix A). Interviews were audio-recorded, and each interview lasted about 30-45 minutes. Then, all interviews were transcribed verbatim. The data gathered from each participant were filed separately so that the researcher was able to keep track of the information pertaining to each

individual participant. As the data analysis procedure, “working data from the ‘ground up’” approach which requires a researcher to analyze data inductively was adopted since there is no theoretical foundation to rely on. More specifically, a pattern matching data analysis technique was utilized that allowed the researcher to compare data with patterns established by previous empirical studies (Yin, 2014).

The researcher followed two qualitative data analysis techniques: constant comparison and classical content analysis. Glaser and Strauss (1967) defined a constant comparison as chunking data into meaningful smaller portions, labeling them as codes, and then grouping those codes as themes. Classical content analysis, on the other hand, is basically counting how often pre-determined codes occurred (Leech & Onwuegbuzie, 2007). Therefore, the codes created from constant comparison analysis were used in this phase of the data analysis. At the end, emerging themes from both data analysis techniques were discussed for each research question.

Trustworthiness

Erlandson et al. (1993) said, “Trustworthiness is established in a naturalistic inquiry by the use of techniques that provide truth value through credibility, applicability through transferability, consistency through dependability, and neutrality through confirmability” (p. 132). The following techniques were utilized to build the trustworthiness of the study. First, credibility was established by examining the findings of the previous studies and offering thick description of the phenomenon. Second, transferability was guaranteed by providing background data and a detailed description of the research questions. Third, dependability was constructed through a detailed explanation of the research method as well as audit trail which “provides the documentation and a running account of the process” (Erlandson et al., 1993, p.35). Finally, confirmability was ensured by admitting the researcher’s biases and recognizing limitations of the study. Beside all these techniques, the researcher used the data

analysis triangulation technique which is applying more than one data analysis strategies to increase rigor and trustworthiness of the study (Leech & Onwuegbuzie, 2007).

Findings

In response to the first research question which is about challenges of Turkish university students, the researcher identified two main categories: academic and social challenges. Results of each category are explained in detail in the following first two subheadings. Similarly, the results for the second question of the study which is what type of accommodations and supports are available for these students at their universities are discussed with details under the third subheading called "Accommodations and Supports Provided."

Academic Challenges

One of the common themes that emerged from data was students' reliance on an audio recorder to follow instructions and prepare for exams. For instance, participant five (P5) shared the following comment: "Even though I have a braille notetaker, I still prefer to use a voice recorder to follow the instructions since most of the instructors talk too fast to take notes with braille notetaker." None of the participants were provided with textbooks and handouts in braille except one student. Parallel to this, only one student out of seven reported that he was given class notes or presentations in digital format. He (P3) said, "My professors provide me with their presentations and handouts in PDF or Word format. Even, they give me some of our textbooks in digital format which makes my study performance much better."

Regarding accessibility, some students said that they were able to access digital books through electronic libraries, but they reported that there are a very limited number of textbooks available. Related to this, P5 stated that he uses his personal scanner to scan his textbooks, turn those in digital format, and then listens relevant chapters of the books by using his screen reader software on his computer. For other students, there is no scanner available provided by their universities. For example, P8 stated that the university offers a scanner, but

the computer that the scanner connected to does not have screen reader software. So, he is unable to use the scanner provided at this point.

In regard to following instructions, one student (P1) declared that his professors sometimes forget to tell the students what is being written on the board. He continued, as a result, "I ask my friends sitting next to me for more information." Another student (P7) reported that some professors ignore students' requests regarding accommodations since they would prefer to avoid these situations. Lastly, some of the students stated that they are not good at using a computer to prepare their assignments or projects. For instance, one student (P2) said one time he needed his father's help to make his PowerPoint presentation.

Social Challenges

The initial realization that the researcher had was that out of the eight participants in this study only one student lives away from his parents. This situation might promote their dependency to family members as seen in the following example. P3 said that "If I need something from outside, my parents generally take care of it for me." Moreover, this dependency directly may influence their social abilities as another student (P2) stated: "I have a difficulty involving in a group of friends since they want a friend who lives with them at their dorm." On the contrary, all the students reported that they have a good relationship with people around the campus even though some of their peers are reluctant to interact with them at first. An interesting issue that aroused the researcher's attention was that one student (P5) said that sometimes employees working at student union building prefer to talk to his friend instead of him directly about his preference or order.

One of the most common social issues emerged is attitude of bus drivers. They reported that every time when they ride on a bus, bus drivers treat them rudely since they ride buses without paying due to their disability. As another problem with bus drivers, one student (P4) said: "I am afraid of asking bus drivers about the bus number or the route of the bus since they reprimand them by yelling don't you see the number of the bus on the windshield." One

other unacceptable behavior demonstrated by the staff and professor was described by the student (P6) as the following:

When I went to the university to take skill exam for entering in music major, I gave all of my documents necessary for the exam to the staff. The staff said we do not accept students with disabilities here. I was shocked! Later, I wrote a letter to the administration of the university. Then, they were convinced to test my skill, but again at the end of exam, one professor said nobody will help me here.

Accommodations and Supports Provided

First of all, all students reported that their universities provide them with extra time and live readers for examination as accommodations. None of the students except two were able to take their exams in alternative format. Among those two students, one (P2) said his university gives him large-print papers for exams, and the other student (P6) said her university allowed her to use her computer to take the exam for the first time in this fall semester so that she was able to listen and answer the questions on her computer by using screen reader software. Secondly, the data shows that university libraries do not usually offer materials in different formats, such as digital and audio books, to the participants except the ones who are at universities with a higher number of students. Similar to this, only two students reported that their libraries have braille printers, and only one student stated there is a computer dedicated to them to use.

The findings suggested that student disability services at universities do not provide any special equipment to these students. Their services are available only when an individual encounters an issue. Moreover, accommodations and services offered are very limited to a few options as described above. For instance, two students said they requested an orientation program from this department when they first went to their universities for the admission. However, there was no orientation program provided. Another student (P1) reported that a person who is in charge of student disability service is a professor in molecular biology

department, and he does not know what to do since he is not familiar with the field. In addition, services they provide depend on that professor's attitude towards the issues and his/her availability. Thus, he felt that how this department is administered is not efficient.

Discussion

This study researched experiences of Turkish university students regarding the challenges they usually face and the type of accommodations and services that are provided to them. Students' challenges were examined in two categories, academic and social. In academic challenges, it is noted that most of the students with visual impairments rely on auditory inputs to follow instructions since course materials including notes, presentations, and textbooks are not provided to them in alternative formats such as digital, braille, and voice recorded. This finding mirrors results from previous studies conducted in Turkey (Aksoz & Ilhan, 2017; Burcu, 2002; Mengi, 2019; Sari, 2005) as they also reported a limitation of providing materials in accessible formats to these students. The lack of equipment offered to them to make those materials accessible even makes this condition worse which was also seen in another study (AVIET, 2015).

Additional issues reported under academic challenges category include instructors' heavy reliance on visual presentations and more importantly their reluctances to make necessary accommodations. Visual reliance of the instructors was also highlighted in Athanasios et al. (2009)'s and Reed and Curtis (2012)'s studies. However, instructors' reluctances to provide any necessary accommodations were not reported by any studies conducted in developed countries. This might be contributed to instructors' lack of knowledge on how to modify their courses to meet the needs of these students as seen in Sari (2005)'s study. Even though there is a law that holds universities accountable to provide accommodations and services to students with visual impairments, implementation of this law is not sufficient as described in the findings section. It is observed that student disabilities services at universities make an effort to help these students with accommodations and

support, but they do not know how to do so as seen in the following excerpt from one participant (P1): “I remember that one time, the professor who is the head of student disability service asked me to tell him what he needs to do for me since he does not know anything about my disability and needs.” This issue was also seen in the Correa-Torres et al. (2018)’s study in the U.S. where students with visual impairments claimed that staff of the student disability service do not know to obtain accessible materials, neither lack they knowledge on how to use technologic equipment.

As the other category under challenges, some social issues were reported. For instance, most of the students live with their parents. There is no study reporting proportion of university students with visual impairments living with their families in the developed countries. However, it is estimated to be lower than the one in Turkey. Thus, a lack of independence of these students might be attributed to this fact since some of the students reported that they cannot use their computers independently to do their assignments. Relevant to their dependences, there is no expanded core curriculum (ECC) (Hatlen, 1996) in place that aims to teach necessary skills to these students to make them more independent when they attend a university in Turkey. One student (P6) reported that she is planning to attend independent living skills courses after she graduates from university since she lacks some of the skills necessary to live independently. So, it is understood that these students do not leave high schools with all skills that they need to learn for their future life. On the other hand, in Correa-Torres et al. (2018)’s study, university students with visual impairments in the U.S. believe that they are trained well on independent living and organization skills at their high schools.

Another social issue revealed by data is inappropriate attitudes toward individuals with a visual impairment. It is also reported by Akmese (2018), Aksoz and Ilhan (2017), and Tekin (2019) in their studies. For example, bus drivers do not treat them appropriately since they do

not pay for tickets. Being able to compare bus drivers in U.S. and Turkey makes the researcher more worried after seeing extra care and attention provided to these individuals in public. Moreover, unacceptable instructor's behaviors, such as the one reported above in the result section warning the student that she will not get any help at her university if she is accepted to the program, are good indicator for a need to offer professional development to professors at universities about how to treat these students and what accommodations they need to provide to meet students' needs.

Lastly, as opposed to previous studies in U.S. and U.K. (Bishop & Rhind, 2011; McBroom, 1997), it is found that there is limited number of accommodations available for these students in Turkey such as only providing extra time and readers for examination. In addition, there is a lack of equipment offered to these students to use with the fact that only two students out of eight have braille printer at their universities. These findings highlighted the same issues as AVIET (2015)'s results. Even if some universities provide equipment, they do not consider how students with visual impairments can utilize these devices independently. For example, one student reported that the library has a scanner for them to use at his university, but the computer that is connected to the scanner does not have screen reader software. Therefore, he cannot use the scanner by himself. It is understood that universities do not have personnel who know how to make equipment accessible for these students.

Limitations

This study has some limitations to report. While this case study did provide a rich description of the context of the study which allows for possible transferability, due to the nature of the study that includes a small sample size and the lack of randomization of participants, the results of this study are not generalizable to the population. Secondly, the data was collected from students who represents only one side of the phenomenon. Thus, gathering data that represents views of all the stakeholders such as administrators, staff, and

instructors on the same research topic might help the researcher draw a full picture of the phenomenon studied. Thirdly, regarding the data collection, this study solely relied on the interviews with participants, and did not have any other types of data such as observations and document reviews. Therefore, the data triangulation is missing which would have provided the researcher with an opportunity to collect different types of data on the same phenomenon and then determine if data from the different sources converge (Oliver-Hoyo & Allen, 2006).

Lastly, the researcher' bias about the topic should be recognized. Since the researcher did not have a chance to have personal and occupational experiences working with students with visual impairments in Turkey, and he was studying in the U.S. where educational opportunities and regulations for students with visual impairments have a higher standard, the researcher had a negative prejudgment about the services and accommodations offered to these students in Turkey prior to the study. However, during the research, the researcher did not include his own personal thoughts or beliefs other than reflecting what the participants said about the specific questions or topics. The researcher's aim with this study was to identify challenges that Turkish university students with visual impairments face at their institutions and take an active role to solve those problems by reporting the results of the study along with some recommendations to the policy makers, education professionals, and administrators.

Implications for Practice

The finding of this study showed that there is an urgent need to address pressing issues reported to ensure that equal educational opportunities are provided to students with visual impairments at universities in Turkey. First of all, it is crucial to design and implement professional development sections for academic and administrative personnel of universities to educate them on characteristics of students with visual impairments and what accommodations can be provided to these students to address their needs. Secondly,

universities need to take an action to obtain equipment needed for students with visual impairments, such as braille printers, scanners, or braille notetakers, to increase quality of the education provided and also improve academic performance of these students. Thirdly, student disability services at universities might be more efficient if they hire professionals who are familiar with the field and work in a proactive base not reactive.

Fourthly, education for students with visual impairments from kindergarten to 12th grade should be more intentional to teach all the necessary skills that these students would need at universities, such as assistive technology, independent living, and social interaction skills. Otherwise, we would probably see more university students with visual impairments who rely on their parents to prepare their works or do not know how to self-advocate for their needs. More importantly, providing practical and specific education to students with disabilities in Kindergarten through 12th grade would encourage more students with disabilities to pursue higher education. With the fact that only 0.5% of the people with disabilities are represented at Turkish universities (Council of Higher Education, 2019) whereas 6.9% of the total population has at least one type of disability in Turkey (TurkStat, 2011), it is highly crucial topic to focus on. This gap is much smaller in developed countries such as the U.S. where 26% of the population has a disability (Centers for Disease Control and Prevention, 2020), and 19.4% and 11.9% of this population is represented at undergraduate and graduate level, respectively (National Center for Education Statistics, 2018). Lastly, workshops for society to increase their consciousness and awareness toward people with disabilities would help reduce instances of prejudice and inappropriate behaviors toward this population. Regarding that, organizing social events and activities where people with and without disabilities interact and share with each other would be beneficial to build the respect and trust in society.

Implications for Future Research

Since the results of this study solely retrieved from university students with visual impairments, conducting a qualitative research study with different groups of participants would better help the field understand all the challenges occurred and accommodations or services provided for students with visual impairments in higher education. It would also highlight different aspects of the phenomenon such as viewpoints of university personnel which would provide meaningful recommendations to solve problems faced. On the other hand, a quantitative research study with a large number of participants consisting of university students from every part of the country would prove if the results of this study are generalizable to the population. Lastly, a mixed methods research study where both research designs explained above take place together would provide comprehensive responses to the research questions of this study.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

REFERENCES

- Akmese, P. P. (2018). Yuksekogretim kurumlarına devam eden engelli öğrenciler ile engelli personelin sorunları ve yüksekogretim engelliler danışma ve koordinasyon yönetmeliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 6(64), 214-232.
- Aksoz, M. & İlhan, G. O. (2017). Üniversitede görme engelli olmak. In Arıcı, A. F., Aydın, S., & Kole, M. (Eds.), 4. *Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi* (199). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- American Foundation for the Blind [AFB]. (2000). *Educating students with visual impairments for inclusion in society: A paper on the inclusion of students with visual impairments*. Retrieved from <http://www.afb.org/info/teachers/inclusive-education/35>
- Association of Visually Impaired in Education in Turkey [AVIET]. (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Ankara, Turkey: Emre Tasgin.
- Athanasios, K., Konstantinos, P., Doxa, P., & Eleni, K. (2009). *Students with visual impairments in higher education institutes*. 7th European Conference of ICEVI.
- Bishop, D., & Rhind, D. J. (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution. *British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 177-195.
- Burcu, E. (2002). Üniversitede okuyan ozurlu öğrencilerin sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 83-103.
- Burcu, E. (2004). Görme ozurlu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin düşünceleri ve sorunları: Ankara örneği. *Ufku Otesi Bilim Dergisi*, 4 (2), 23-47.
- Centers for Disease Control and Prevention, (2020). *Disability impacts all of us*. Retrieved from https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/documents/disabilities_impacts_all_of_us.pdf
- Correa-Torres, S. M., Conroy, P., Rundle-Kahn, A., & Brown-Ogilvie, T. (2018). Experiences of students who are visually impaired receiving services by disabilities support services (DSS) offices in Higher Education Institutions. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 8(2). Retrieved from <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir18/jbir080205.html>.
- Council of Higher Education, (2019). *Yüksekogretimde engelsiz ufuklar çalışması ve engelsiz üniversiteler ödül töreni*. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/engelsiz_ufuklar_calistayi_ve_2019_engelsiz_universiteler%20odul_toreni_raporu.pdf
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th Ed.). Thousand Oak, CA: Sage Publications.
- Erlanson, D. A., Harris E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28(1), 25-32.
- Kamis, Ö., & Demir, E. (2018). Gorme yetersizligi olan lisans ogrencilerinin sınıf ici olcme-degerlendirme sureclerinin incelenmesi. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Ozel Egitim Dergisi*, 19(3), 423-450.
- Karakus, O., Kalayci Kirlioglu, H. I., Kirlioglu, M., & Baser, D. (2017). Universitelerde engelli ogrencilerin egitim alaninda karsilastiklari sorunlar: Selcuk Universitesi ornegi. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2577-2589.
- Kirchner, C., & Smith, B. (2005). Transition to what? Education and employment outcomes for visually impaired youths after high school. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(8), 499-504.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School psychology quarterly*, 22(4), 557-584.
- McBroom, L. W. (1997). Making the Grade: College Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(3), 261-70.
- Mengi, A. (2019). Engelli ogrencilerin universite egitimi surecinde karsilastigi guclukler: Van 100. Yil Universitesi ornegi. *YYU Journal of Education Faculty*, 16(1), 147-170.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- National Center for Education Statistics, (2018). *Digest of education statistics*. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_311.10.asp
- Oliver-Hoyo, M., & Allen, D. (2006) The use of triangulation in qualitative educational research. *Journal of College Science Teaching*. 35(4), 42-48.
- Reed, M., & Curtis, K. (2012). Experience of students with visual impairments in Canadian higher education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(7), 414-425.
- Rehabilitation Research and Training Center on Disability Demographics and Statistics. (2007). *2006 Disability Status Report*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Sari, H. (2005). Selcuk universitesinde ogrenim goren bedensel engelli ve gorme engelli ogrencilerin karsilastiklari sorunlar ve cozumune yonelik çagdas oneriler. *Selcuk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 13, 335-355.
- Senge, J. C., & Dote-Kwan, J. (1995). Information accessibility in alternative formats in postsecondary education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(2), 120-128.
- Tekin, H. H. (2019). Engelli universite ogrencilerinin egitim yasamindaki sorunlari: Konya ornegi. *Manas Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 8 (2): 1531-1548
- TurkStat, (2011). *Population and housing census*. Retrieved from <https://ailevecalisma.gov.tr/media/5677/nufus-ve-konut-arastirmasi-engellilik-arastirma-sonuclari.pdf>
- U.S. Bureau of Labor Statistics [BLS]. (2017). *Usual weekly earnings of wage and salary workers second quarter 2017*. Retrieved from https://www.bls.gov/news.release/archives/wkyeng_07192017.pdf
- U.S. Bureau of Labor Statistics [BLS]. (2018). *The employment situation—April 2018*. Retrieved from https://www.bls.gov/news.release/archives/empsit_05042018.pdf.

Yin, R. (2014). *Case study research: Design & methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

APPENDIX A

Interview Questions

RQ1: What challenges do university students with visual impairments face at their universities in Turkey?

1. How has your experience been with following lectures?
2. How has your experience been with preparing for and taking an exam?
3. How has your experience been with working in the library for your classes?
4. How has your experience been with working in group projects, individual assignments?
5. How has your experience been with enrolling classes and working with your class advisor?
6. How had your experience been when you came to the campus for your admission?
7. How had your experience been at the campus on your first day of class?
8. How has your experience been with your classmates?
9. How has your experience been with your professors or instructors?
10. How has your experience been with staff for paperwork or procedures?
11. How has your experience been with your roommates?
12. How has your experience been with society around the campus or your home?
13. Have you attended extracurricular activities at your university? What kind of activities? How often? With whom?
14. What do you do in your spare time for relaxing or fun?
15. How do you cope with school stress?
16. How have your relationships been with your parents and siblings? Have they helped you with your education journey?
17. What is toughest/easiest part of being an undergraduate student who has a visual impairment?

RQ2: What accommodations and supports are available for these students at their campuses?

18. What kind of class/campus/exam accommodations have been offered to you? (Reading, taping lectures, etc.)
19. What kind of equipment have been provided to you? (CCTV, magnifier, enlarged prints, etc.)
20. Do you think classrooms/campus/cafeteria/library have been modified in order for you to access?

İletişim/Correspondence

Dr. Mehmet Akif CİHAN
akifcihan80@gmail.com

Primary School Students 'Attitudes Regarding Freedom

Fatih Kaya, İnönü University, Orcid ID: 0000-0002-9011-8656

Erdal Akpınar, Erzincan Binali Yıldırım University, Orcid ID:0000-0001-2345

Abstract

The purpose of this study is to determine primary school students' attitudes towards the value of freedom. Explanatory sequential design, one of the mixed method designs, was used in the study. In this design, the research starts with quantitative and continues with qualitative. The study group of the research was determined separately for quantitative and qualitative processes. The population of the research is the classes in which social studies course is taught in primary and secondary schools in the city center of Malatya in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 1249 students selected by simple random sampling from this population. The qualitative data of the study were obtained with the maximum diversity sampling type, which is one of the purposeful sampling methods. In this context, a total of 24 students participated in the research. The quantitative data of the study were collected with the Attitude Scale towards Social Studies and Human Rights, Citizenship and Democracy Lesson Values, and the qualitative data were collected using a semi-structured interview form. In the interview form, the students; "What does freedom mean to you?" The question has been posed. Quantitative data were analyzed by descriptive and inferential statistical methods, while qualitative data were analyzed by content analysis method. According to the research results, primary school students' attitudes towards the value of freedom are highly positive; There is a significant difference according to the variables of class, success, number of siblings, reading habits and socioeconomic level of the neighborhood where the school is located.

Keywords: Values education, attitude, social studies



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education

Vol 22, No 1, 2021

pp. 578-602

DOI:

10.17679/inuefd.85
6671

Article type:
Research article

Received : 08.01.2021

Accepted : 22.03.2021

Suggested Citation

Kaya, F. and Akpınar, E. (2021). *Primary School Students'Attitudes Regarding Freedom, Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 578-602. DOI: 10.17679/inuefd.856671

Bu makale Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından, 2021 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main function of education is to ensure that the individuals it wants to educate are well equipped and skilled, as well as to ensure that individuals reach a good character and thought. Society wants the individuals it will raise to absorb the value judgments of the culture in which they were born and raised. In this context, the main purpose of the Turkish National Education system is to raise generations who are conscious, cultured and loyal to their values that society needs (Ulusoy, 2007: 6). Today, all countries in the world organize their education systems according to their national policies and goals. Thus, states ensure the cohesion and harmony of their citizens through the transfer of values and culture. Every society needs values to ensure its continuity. It does this through education. Because lifelong decisions and behaviors displayed as a result of these decisions are carried out through the values owned. In daily life, we make many positive or negative evaluations without realizing it. At the first glance, our qualifications such as 'good' and 'bad', which seem simple, have a very complex mechanism of values (Kurttaş, 2017: 352). This system of values is the definition of good and bad not only for individuals but also for societies. Social rules are the basic norms that keep a country alive. In this context, the focus of the research is the value of "freedom". Freedom, on the one hand, is one of the basic values of the Turkish National Education system, on the other hand, is the main theme of raising "effective citizens"..

The value of freedom is one of the universal values, and its education should be carried out by qualified programs and teachers. A student who gains awareness of this value in the education process is beyond his own freedom; realizes that the freedom of other people is also important. He realizes that every violation of freedom in the society concerns himself as an individual. Teaching the remedies in the lessons triggers the student's effort to learn the rules of law. With the idea that social sensitivity will perpetuate individual emancipation, the student gains a holistic approach to freedom (Koç, 2007: 43). Thus, the student becomes the

defender and protector of social freedom as well as individual freedom. A student who understands and assimilates freedom is not only the insurance of his own freedom, but also the freedom of his nation.

Purpose

The purpose of this research is to determine the attitudes of primary school students towards the value of freedom. For this purpose, answers were sought for the following sub-problems:

- What are the students' attitudes towards the value of freedom?
- Do students' attitudes towards the value of freedom differ significantly according to gender, class of education, success, number of siblings, reading habits and socioeconomic level of the neighborhood where the school is located?
- What are the students' views on the value of freedom?

Method

Explanatory sequential design, one of the mixed method designs, was used in the study. In this design, the research starts with quantitative and continues with qualitative. The study group of the research was determined separately for quantitative and qualitative processes. The population of the research is the classes in which social studies course is taught in primary and secondary schools in the city center of Malatya in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 1249 students selected by simple random sampling from this population. The qualitative data of the study were obtained with the maximum diversity sampling type, which is one of the purposeful sampling methods. In this context, a total of 24 students participated in the research. The quantitative data of the study were collected with the Attitude Scale towards Social Studies and Human Rights, Citizenship and Democracy Lesson Values, and the qualitative data were collected using a semi-structured interview form. In the interview form, the students; "What does freedom mean to you?" The

question has been posed. Quantitative data were analyzed by descriptive and inferential statistical methods, while qualitative data were analyzed by content analysis method.

Findings

Considering the findings within the scope of the study, there is no significant difference in the attitudes of the students participating in the study towards the value of freedom according to the gender variable ($t = 1.551$; $p = .12$; $p > .05$). On the other hand; the grade of education ($F = 3.227$; $p = .02$; $p < .05$), success status ($F = 6.122$; $p = .00$; $p < .05$), number of siblings ($F = 6.611$; $p = .00$; $p < .05$), reading status ($F = 3.830$; $p = .00$; $p < .05$) and the socioeconomic level of the neighborhood where the school is located, and the students' attitudes towards the value of freedom ($F = 4.453$; $p = .01$; $p < .05$) the difference has emerged.

In the qualitative sample group of the research, the students asked "What does freedom mean to you?" Their answers regarding the interview question were analyzed through content analysis. The results obtained were coded under the theme of freedom. These codes processed under the theme of freedom; It has been determined as "Living Independently", "Expressing One's Thoughts", "Universal", "Defending Your Rights", "Restriction", "Fair Environment", "Certain Limits" and "Living as Desired."

Discussion & Conclusion

Looking at the results of the study, it is seen that students' attitudes towards the value of freedom are generally positive. The said attitude; It is shaped together by the school, family and social environment. In addition to the information learned in the lessons, factors such as the habit of reading books, the number of siblings and living conditions also affect this attitude. One of the interesting results of the study is that the gender factor has no effect on students' attitudes towards the value of freedom. This is undoubtedly an ideal situation. One of the striking results of the study is the relatively high perception of freedom of residential students in lower socioeconomic districts. Finally, students in shaping their attitudes to

freedom values, besides the variables studied in this research, current developments in Turkey and the world, media, religion, and many other factors such as social affiliation are also thought to be effective. Therefore, it would be useful to test similar studies in different populations and with different variables.

İlköğretim Öğrencilerinin Özgürlük Değerine İlişkin Tutumları

Fatih Kaya, İnönü Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0002-9011-8656

Erdal Akpınar, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Orcid ID:0000-0001-2345

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin özgürlük değerine ilişkin tutumlarını belirlemektir. Araştırmada karma yöntem tasarımlarından, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende araştırma nicel ile başlayıp, nitel ile devam eder. Araştırmanın çalışma grubu, nicel ve nitel süreçler için ayrı ayrı belirlenmiştir. Araştırma evreni, 2019-2020 öğretim yılında Malatya il merkezindeki ilkökuller ve ortaokullarda sosyal bilgiler dersinin okutulduğu sınıflardır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenen 1249 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme türü ile elde edilmiştir. Bu kapsamda toplam 24 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Değerlerine İlişkin Tutum Ölçeği, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda öğrencilere; "Özgürlük sizin için neyi ifade ediyor?" sorusu yöneltilmiştir. Nicel veriler betimsel ve çıkarımsal istatistikî yöntemler, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencilerinin özgürlük değerine ilişkin tutumları yüksek derecede olumlu olup; sınıf, başarı durumu, kardeş sayısı, kitap okuma alışkanlığı ve okulun bulunduğu muhitin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, özgürlük, sosyal bilgiler



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 578-602

DOI:

10.17679/inuefd.85
6671

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
08.01.2021
Kabul Tarihi :
22.03.2021

Önerilen Atıf

Kaya, F. ve Akpınar, E. (2021). İlköğretim öğrencilerinin özgürlük değerine ilişkin tutumları, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 578-602. DOI: 10.17679/inuefd.856671

Bu makale Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından, 2021 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir..

İlköğretim öğrencilerinin özgürlük değerine ilişkin tutumları

Eğitimin temel işlevi, eğitmek istediği bireylerin iyi donanımlı, becerikli olmasını hedeflemenin yanı sıra, bireylerin iyi bir karaktere ve düşünceye erişmesini de sağlamaktır. Toplum, yetiştireceği bireylerin içinde doğup büyüdükleri kültürün değer yargılarını özümsemesini ister. Bu bağlamda Türk Millî Eğitim sisteminin temel amacı toplumun ihtiyacı olan bilinçli, kültürlü, değerlerine sadık nesiller yetiştirmektir (Ulusoy, 2007). Bugün dünya üzerindeki bütün ülkeler eğitim sistemlerini, kendi milli politika ve hedeflerine göre düzenlemektedir. Böylece devletler, vatandaşlarının değer ve kültür aktarımı yoluyla birbirlerine bağlılığını ve uyumunu da temin ederler.

Her toplum sürekliliğini sağlamak için değerlere ihtiyaç duyar. Bunu da eğitim yoluyla yapar. Çünkü hayat boyu alınan kararlar ve bu kararlar neticesinde sergilenen davranışlar, sahip olunan değerler vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Gündelik hayatta farkında olmadan olumlu ya da olumsuz birçok değerlendirmede bulunuruz. İlk bakışta basit gibi görünen ‘iyi’, ‘kötü’ gibi nitelendirmelerimizin özünde oldukça karmaşık bir değerler mekanizması vardır (Kurtdaş, 2017). İşte bu değerler sistemi yalnızca bireyler için değil, toplumlar için de iyi ve kötünün tarifidir. Toplumsal kurallar bir ülkeyi ayakta tutan temel normlardır. Bu kapsamda araştırmamızın odak noktasını “özgürlük” değeri oluşturmaktadır. Özgürlük bir yandan Türk Millî Eğitim sisteminin temel değerleri arasında yer alırken, diğer yandan da “etkili vatandaş” yetiştirmenin ana temasını oluşturmaktadır.

Özgürlük hem değer, hem de kavram olarak evrensel bir niteliğe sahiptir. İlkçağlardan bu yana yöneten ve yönetilenlerin temel sorunu olan özgürlüğün birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Montesquieu, Kanunların Ruhu adlı eserinde (2014); “Hürriyet (özgürlük), kanunların izin verdiği her şeyi yapma hakkıdır” demektedir, bu sözünü “bir vatandaş kanunların yasak ettiği şeyi yapabilseydi hür sayılmazdı. Çünkü öteki vatandaşların da aynı yetkiyi kullanmaya hakları olurdu” cümlesiyle izah etmektedir. Özgürlük, başka bir tanımda “başkalarınca zorlanmamanın bir ölçütü” (Özdek, 1993) olarak ifade edilmiştir. Hayek (1997)

özgürlüğü; “ilk çağlardan bu yana hükümetlerin temin etmesi gereken uygarlığın biricik vazgeçilmez temeli” olarak nitelendirmiştir. Hayek’e benzer şekilde Balcı (2017) da “özgürlüğün canlılar içinde sadece insana özgü bir özellik olduğunu, bu yüzden de insanının diğer canlılardan farklı olduğunu ve insanlar için temel bir değer olduğunu” vurgulamıştır. Son olarak Topçu’ya (2010) göre ise özgürlük; “yabancı hiçbir güç tarafından zorlanmaksızın, iradenin kendi seçimi ile yine kendisini belli bir harekete zorlayabilmesidir”. Dolayısıyla özgürlük kavramının devletlerin koyduğu hukuki sınırlar, başkaları ile olan ilişkiler ve özgür düşünebilme koşulları çerçevesinde tanımlandığı görülmektedir. Bu çerçevede özgürlük kavramı; hukuki sınırlar içerisinde, hiçbir kuvvetin etkisi altında kalmadan düşünme ve davranma yetisi olarak tanımlanabilir.

Özgürlük, değer olarak bireyleri ve toplumu, hak olarak bütün bir insanlığı, ulusal bağımsızlık bağlamında ise devletlerin istiklalini temsil eder. Bu açıdan bu kavram bireyden topluma, toplumdan devlete bütün kurum ve bireyleri ilgilendirmektedir. Fromm; “Birçok olumsuz duruma rağmen özgürlük büyük savaşlar kazanmıştır. Birçok insan, baskıya karşı özgürlüğün savunulduğu savaşlarda ölmenin özgürlük olmaksızın yaşamaktan daha iyi olduğu inancıyla yaşamlarını özgürlüğe feda etmiştir. Böylesine bir ölüm, bu insanların bireyselliklerini ortaya koymanın doruk noktasıydı. Tarih, kendi kendini yönetebilmenin, kendisi için kararlar verebilmenin ve doğru bulduğu şekilde düşünme ve hissetmenin insan için olası olduğunu kanıtlar gibidir” (1997) demek suretiyle, özgürlüğün insanlık tarihindeki serüvenini çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur.

Özgürlük düşüncesi ilk çağlardan beri bütün büyük dönüşümlerin merkezinde yer almıştır. Nitekim Yunan şehir devletlerinde demokrasinin temelini oluşturan özgürlük anlayışı, orta çağda derebeylikler eliyle merkezi imparatorlukları derinden sarsmış ve insanların imparatorluklara ve kiliseye karşı başkaldırısına zemin hazırlamıştır. Aynı düşünce Rönesans ile birlikte yeni bir aşamaya geçmiş (Geçgel, 2019); sanat, edebiyat, bilim ve teknoloji gibi birçok alanda Avrupa'nın gelişim ve dönüşümünü hızlandırmıştır. Özgürlük fikri, 1789'da Fransız

İhtilali'nin fitilini ateşleyen en temel unsurlardan biridir. Bir yandan liberalizm, laiklik ve eşitlik gibi kavramlarla bireysel özgürlüklere kapı aralarken, diğer yandan da milliyetçilik ve ulus devlet gibi kavramlar üzerinden imparatorlukların dağılma sürecini tetiklemiştir. Ayrıca I. ve II. Dünya Savaşlarının yaşanmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu dönemde pek çok mutlakiyetçi yönetim yıkılmış ve dünya adım adım özgürlüğe doğru yol almıştır. Bununla birlikte dünyanın pek çok yerinde bireysel ve toplumsal hak ve özgürlükler konusunda hala yürünmesi gereken uzun bir yolun olduğu görünmektedir.

Özgürlük, aynı zamanda değerler eğitiminin önemli bir parçasıdır. Diğer değerlerde olduğu gibi, özgürlük değerinde de temel sorumluluk öncelikle aileye ve eğitim kurumlarına düşmektedir. Etkili bir değerler eğitimi için; aile, okul, çevre ve toplumsal kurumlar işbirliği içinde olmalıdır (Yıldırım ve Akpınar, 2016). Diğer bir ifadeyle değer eğitiminde bir çocuğa toplumsal değerlerin ilk tohumu ailede atılmakta, filizlenme ve büyüme süreci ise okullarda gerçekleşmektedir. Bu çerçevede aile ve okulda değer öğretimi sürecinde öğretilenlerin birbiri ile tutarlı ve devamlı olması önemlidir.

Özgürlük değeri evrensel değerlerden biri olup, eğitimi nitelikli programlar ve öğretmenler eliyle gerçekleştirilmelidir. Eğitim-öğretim sürecinde bu değerinin bilincini kazanan bir öğrenci kendi özgürlüğünün ötesinde; diğer insanların özgürlüğünün de önemli olduğunu fark eder. Toplumda yaşanan her özgürlük ihlalinin, birey olarak kendisini de ilgilendirdiğinin farkına varır. Derslerde hak arama yollarının öğretilmesi öğrencide hukuk kurallarını öğrenme çabasını tetikler. Öğrenci, toplumsal duyarlılığın bireysel özgürleşmeyi sürekli kılacağı fikriyle özgürlüğe bakışında bütünsel bir yaklaşım kazanmış olur (Koç, 2007). Böylece öğrenci zamanla bireysel özgürlüğünün yanı sıra, toplumsal özgürlüğün de savunucusu ve koruyucusu haline gelir. Özgürlüğü kavramış ve özümsemiş bir öğrenci, yalnızca kendi özgürlüğünün değil, mensubu olduğu milletin özgürlüğünün de sigortasıdır.

Bireyin toplumsal ve kültürel değerlerle donanmış, sorumluluklarının farkında, çevresindeki insanlara yardım eden, hak ve özgürlüklere saygılı bir şekilde davranması

kendiliğinden gelişecek veya doğuştan var olan bir durum değildir. Bu nitelikler ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir (Küçük, 2018). Özgürlük değerini kazanmak hem bireysel, hem de toplumsal bir görevdir (Bilgiseven, 2005). Bu bağlamda okullarda işlenen değerler eğitim programları, içinde bulunduğu toplumun milli kültür ve geleneklerinden hareketle evrensel değerleri yansıtan; bireyin ve toplumun temel değerlerini koruyan ve benimseyen nesiller yetiştirmek üzere planlanmalıdır.

Diğer değerlerde olduğu gibi, özgürlük değerinin öğretiminde de ailede, okulda, sınıf içinde veya dışında uygulanabilecek iş ve işlemler söz konusudur. Bu konuda en etkili yöntemlerden biri, çocuğa fikirlerini özgürce ifade edebilmesi için gerekli ortamı hazırlamaktır. Ailede, okulda veya sosyal çevrede çocuğun sorumluluk almasını sağlayarak, onun özgürce hareket etmesine ve bağımsız davranmasına fırsat vermektir. Ailede iş bölümünde ona rol vermek, önemli kararlarda fikrini almak, her ortamda sorumluluk almasına ortam hazırlamaktır. Özgürce hareket edebilmesinin önünü açmak ve okul etkinliklerinde ödevler yoluyla karar alma ve uygulama süreçlerine dahil etmektir.

Ailenin çocuklar üzerindeki etkisi, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin özgürlük algılarında çok daha bariz bir şekilde hissedilmektedir. Ancak 7. sınıfa gelen öğrenci, artık Piaget' nin *soyut işlem dönemi* adını verdiği yeni bir evreye ulaşmıştır. Birçok açıdan düşünebilme kabiliyeti gelişen birey, düşünsel esnekliğe ve ergen benmerkezciliği düzeyine erişmiştir. Bu nedenle korumacı ve kısıtlayıcı bir çevrede yetişse dahi, zihninde toplumsal kuralların değişmez olduğuna dair inancı değişmeye başlamıştır. Dolayısıyla birey, toplumsal değerleri ve kuralları sorgulama ve reddetme eğilimi içerisine girmiştir. Bu bağlamda özgürlük düşüncesi, gencin bireyci eğilimlerine en iyi cevap veren değer olarak belirmiştir. Nitekim araştırmalarda, öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarında öğrenim görülen sınıf düzeyinin Durualp ve Durualp (2012) ve Koç (2007) etkili olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin özgürlük değerine ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
- Öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, başarı durumu, kardeş sayısı, kitap okuma alışkanlığı ve okulun bulunduğu muhitin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada karma yöntem tasarımlarından *açıklayıcı sıralı desen* kullanılmıştır. Bu desende araştırma nicel ile başlayıp, nitel ile devam eder. Nitel yöntem, araştırmanın nicel yöntemle çalışılmış bazı başlıklarını derinleştirmek için uygulanır. Açıklayıcı sıralı desenlerde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir, tartışma bölümünde ise bu veriler birleştirilerek yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Çalışma Grubu

Yapılan araştırmanın çalışma grubu nicel ve nitel süreçler için ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci yarısında Malatya il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenmiş 1249 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel verileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme türü ile toplanmıştır. Bu kapsamda 4, 5, 6 ve 7. sınıfların her birinden 6 öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Nitel örnekleme grubunun öğrencileri, nicel örnekleme grubu içerisinde seçilmiştir.

Tablo 1.*Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	630	%50.4
	Erkek	619	%49.6
Sınıf	4.Sınıf	593	%47.5
	5.Sınıf	212	%17.5
	6.Sınıf	221	%17.7
	7.Sınıf	223	17.9
	0-44	20	%1.6
Başarı	45-54	29	%2.3
	55-69	124	%9.9
	70-84	223	%23.1
	85-100	788	%63.1
Sınıf	Haftada bir	361	%28.9
	Haftada iki veya üzeri	599	%48
	Ayda bir	179	%14.3
	Yılda bir ve üzeri	69	%5.5
	Hiç	41	%3.3
SED	Alt	420	%33.6
	Orta	414	%33.1
	Üst	415	%33.2

Araştırmanın nicel çalışma grubuna katılan öğrencilerin %50.4'ü kız (n=630), %49.6'sı erkektir (n=619). Öğrencilerin %47.5'i 4. sınıfta (n=593), %17'si 5.i sınıfta (n=212), %17.7'si 6. sınıfta (n=221), %17.9'u ise 7. sınıfta (n=223) öğrenim görmektedir. Başarı durumu bakımından %1.6'sı 0-44 (n=20), %2.3'ü 45-54 (n=29), %9.9'u 55-69 (n=124), %23.1'i 70-84 (n=223), %63.1'i ise 85-100 (n=788) puan aralığındadır. Öğrencilerin %39.5'i 1 (n=493), %34'ü 2 (n=425), %17.2'si 3 (n=215), %5.3'ü 4 (n=66), %4'ü ((n=50) ise 5 ve daha fazla kardeş sahibidir. Kitap okuma oranları bakımından ise %28.9'unun haftada 1 (n=361), %48'inin haftada 2 veya daha fazla (n=599), %14.3'ünün ayda 1 (n=179), %5.5'inin yılda 1 veya üzeri(n=69), %3.3'ünün ise hiç kitap okumadığı (n=41) görülmektedir. Son olarak öğrencilerin %33.6'sının alt (n=420), %33.1'inin orta (n=414), %33.2'sinin üst düzey sosyoekonomik gelir düzeyine (SED) sahip muhitlerdeki okullarda öğrenim gördüğü (n=415) anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerinin Toplanması

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak *Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Değerlerine İlişkin Tutum Ölçeği*'nin (Kaya, 2021) "özgürlük" değeri alt boyutuna ilişkin maddelerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen *yarı yapılandırılmış görüşme formu* kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere "Özgürlük sizin için neyi ifade ediyor?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırma verileri yaklaşık üç aylık bir süre zarfında toplanmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabirliği arttırmak için, detaylı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılabilir (Erlandson vd., 1993). Bu çerçevede araştırmada aktarılabirliği arttırmak için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmada tutarlılığı (güvenirliği) arttırmada en kullanışlı yöntem, üye kontrolüdür. Üye kontrolünde araştırmacılar notlarını katılımcılara gösterirler, katılımcılar da kayıtların doğruluğunu kontrol ederler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu doğrultuda çalışmada görüşme sonrası tutulan notlar katılımcılara okutulmuş, ifadeler düzenlenerek kayıtlara son şekli verilmiştir. Ayrıca araştırmacının görüşmeler yoluyla derlenen nitel verileri, üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra karşılaştırma yapmak suretiyle ortak bir kod listesi oluşturulmuştur. Böylece araştırmacının nitel verilerinin tutarlılığı arttırılmıştır. Doğrulanabilirlik, güvenilirlik denetimi yapılırken izlenen yolun ve sürecin ayrıntılı bir biçimde belirtilmesini gerektirir (Lincoln ve Guba, 1985). Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin doğruluğu, üç alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 25 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistiki yöntemlerin yanında, çıkarımsal istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistiki yöntemi kullanmadan önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu bağlamda Skewness değeri .347, Kurtosis değeri ise .5761'dir. DeCarlo (1997) ile Hopkins ve Weeks (1990) normal dağılım için Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 3 arasında olması yeterli görmektedir. Diğer yandan Morgan ve arkadaşları

(2004) ± 1 , Tabachnick ve Fidell (2013) ise ± 1.5 arası değerleri kabul etmektedir. Buna göre bu araştırmanın verileri normal dağılım göstermektedir. Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasında bir sakınca yoktur.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda grup sayısı iki olan değişkenler için parametrik testlerden *Bağımsız Örneklem t-Testi*, grup sayısı üç ve üstü olan değişkenler için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için *Tukey HSD* testi tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin güvenilirlik katsayısı “.88.” olarak hesaplanmıştır. Cronbach’s Alfa değeri $0.80 < 1.0$ aralığındadır. Dolayısıyla araştırmada kullanılan nicel verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul söylenebilir (Kalaycı, 2017).

Araştırmanın nitel verileri *içerik analizi* yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar kodlanmış, bu kodlarla temalar oluşturulmuştur. Bu işlemler yapılırken öğrencilere Ö4-1, Ö4-2...Ö5-1, Ö5-2,...Ö6-1, Ö6-2, Ö7-1, Ö7-2... şeklinde numaralar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin özgürlük değerlerine ilişkin tutumları hangi düzeydedir?” problemine ilişkin bulgular, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Özgürlük Değerine İlişkin Tutumlarının Betimsel Analizi

Değişken	\bar{X}	ss
Özgürlük	4.28	.869

Araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının ortalamaları “Tamamen Katılıyorum (Ort.=4.28)” düzeyindedir.

Araştırmanın “Öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

	Haftada 2 veya +	4.28	Toplam	943.542			1-4
	Ayda bir	4.29					
	Yılda bir veya +	4.14					
	Toplam	4.28					
Okulun Bulunduğu Muhitin SosyoEkonomik Düzeyi	Alt	4.32	Gruplar Arası	6.697	3.348	4.453	.01
	Orta	4.18	Gruplar İçi	936.845	.752		2-3
	Üst	4.34	Toplam	943.542			
	Toplam	4.28					

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları "öğrenim görülen sınıf" değişkenine göre ANOVA testine tabi tutulmuştur. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları, öğrenim görülen sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 3.227$; $p = .02$; $p < .05$). Söz konusu farklılığın 7. Sınıflar ile 4. ve 5. Sınıf öğrencileri arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4'te öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının "başarı durumu" değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin başarı durumu ile özgürlük değerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ($F = 6.122$; $p = .00$; $p < .05$). Bu farklılığın 7. Sınıflar ile 4. ve 5. Sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca elde edilen söz konusu anlamlı farklılık; başarı puanı 0-44 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında ve başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında bulunmaktadır.

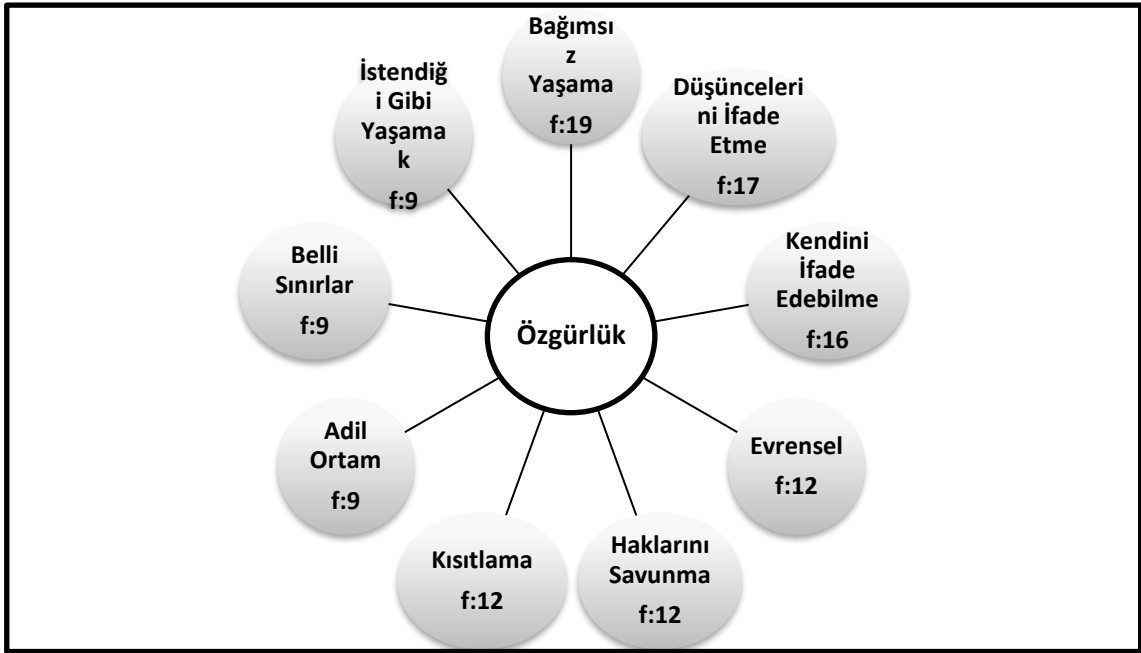
Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının kardeş sayısı değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bulgulara göre, öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları, kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F = 6.611$; $p = .00$; $p < .05$). Söz konusu farklılık; Kardeş sayısı 1 olan öğrenciler ile kardeş sayısı 5 ve üstü olan öğrenciler arasında, kardeş sayısı 2 olan öğrenciler ile kardeş

sayısı 5 ve üstü olan öğrenciler arasında, kardeş sayısı 3 olan öğrenciler ile kardeş sayısı 5 ve üstü olan öğrenciler arasında ve kardeş sayısı 4 olan öğrenciler ile kardeş sayısı 5 ve üstü olan öğrenciler arasındadır.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının kitap okuma durumuna göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları anlamlı farklılık göstermektedir ($F = 3.830$; $p = .00$; $p < .05$). Bu farklılığın; hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada 1 kitap okuyan öğrenciler arasında, hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada 2 veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında ve hiç kitap okumayan öğrenciler ile ayda 1 kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları ile öğrenim görmekte oldukları okulun bulunduğu muhitin sosyoekonomik düzeyi arasındaki ilişkiyi ölçen ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, okulun bulunduğu muhitin sosyoekonomik düzeyi ile öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur ($F = 4.453$; $p = .01$; $p < .05$). Bu ilişkinin orta ile alt ve üst sosyoekonomik düzey muhitlerin okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin "Özgürlük sizin için neyi ifade ediyor?" görüşme sorusuna yönelik olarak verdikleri cevapların içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, özgürlük teması başlığı altında kodlanmıştır (şekil 1).



Şekil 1. Özgürlük temasına ait bulgular

Özgürlük teması altında işlenen bu kodlar (şekil 1); “Bağımsız Yaşama”, “Düşüncelerini İfade Edebilme”, “Evrensel”, “Haklarını Savunma”, “Kısıtlama”, “Adil Ortam”, “Belli Sınırlar” ve “İstendiği Gibi Yaşamak” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Ö4-1: “...Özgürlük istediğimi yapmak anlamına geliyor. İstedğim zaman televizyon izlemek, telefonda oyun oynamak özgürlük anlamına geliyor... Kısıtlama olmaması demek...”

Ö5-1: “...Özgürlük belli sınırlar içinde istediğim her şeyi yapmak demektir. Sınıfta istediğim sözleri söylemektir. Haklarımı rahatça savunmak demektir özgürlük...”

Ö6-1: “...Özgürlük demek adil ortam demek. Sınıfta adil bir ortam olmayınca özgür olamıyorum. Haklarımın savunulması için özgür davranmalıyım. Ama bazıları bizi kısıtlıyor... Bazen arkadaşlar bazen anne-babalarımız, bazen de büyüklerimiz bizim özgürlüğümüzü kısıtlıyor. Ama özgürlük evrensel diye bir söz vardı. Kimse dinlemiyor...”

Ö7-1: “...Özgürlük benim için belli sınırlar içinde bağımsız yaşama anlamına geliyor. Kişinin istediği gibi yaşaması demektir. Ama kimseye zarar vermeden, kimsenin hakkını almadan istendiği gibi bağımsız yaşamak demek...”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma Araştırmada, öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Söz konusu farklılık, 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında olup; 7. sınıfların lehinedir. Alan yazında sınıf değişkenine göre öğrencilerin özgürlük değerine yönelik tutumlarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolaylı da olsa, Durualp ve Durualp’in (2012) evrensel değerlere ilişkin çalışmalarında, öğrencilerin evrensel değerlere yönelik algılarının sınıf düzeyine paralel olarak arttığı görülmektedir. Bu durumda söz konusu araştırmayla, tarafımızdan yapılan çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin özgürlük değerine yönelik tutumlarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olmasında Sosyal Bilgiler öğretim programında bu değere ağırlıklı olarak daha üst sınıflarda yer verilmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında, genel olarak ergenlik öncesi dönemde çocukların ailelerine bağımlılıkların daha fazla olması ve korumacı bir bakış açısıyla yaklaşılmasının payı büyüktür. Ergenlik dönemiyle birlikte, çocukluktan gençliğe adım atan bireyin özerklik duygusu belirginleşmekte, dolayısıyla özgürlük algısı güçlenmektedir. Ailenin çocuklar üzerindeki etkisi, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin özgürlük algılarında çok daha bariz bir şekilde hissedilmektedir. Ancak 7. sınıfa gelen öğrenci, artık Piaget’in *soyut işlem dönemi* adını verdiği yeni bir evreye ulaşmıştır. Birçok açıdan düşünebilme kabiliyeti gelişen birey, düşünsel esnekliğe ve ergen benmerkezciliği düzeyine erişmiştir. Bu nedenle korumacı ve kısıtlayıcı bir çevrede yetişse dahi, zihninde toplumsal kuralların değişmez olduğuna dair inancı değiştirmeye başlamıştır. Dolayısıyla birey, toplumsal değerleri ve kuralları sorgulama ve reddetme eğilimi içerisine girmiştir. Bu bağlamda özgürlük düşüncesi, gencin bireyci eğilimlerine en iyi cevap veren değer olarak belirmiştir.

Araştırmada öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının başarı durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın, “0-44 ile 85-100”, “55-69 ile 85-100” başarı aralığındaki öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Durualp ve Durualp’in (2012) evrensel değerlere ilişkin çalışmasıyla paralellik gösterir. Nitekim Durualp ve Durualp’in (2012) çalışmasında; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamaları, akademik başarısı orta ve zayıf olan öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Eğitimin temel hedefi, milli ve evrensel değerleri benimsemiş, akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda akademik başarı ile değerlere ilişkin tutumlar arasında olumlu bir ilişkinin olması doğaldır. Ayrıca akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin kültür düzeyi kısmen de olsa artmakta, buna bağlı olarak da değerlere ve sosyal ilişkilere karşı tutumları olumlu yönde değişmektedir. Tüm bunların yanında, değerleri özümsemiş öğrencilerin kendi akran grubu, öğretmenleri ve aile bireyleri ile iletişimi olumlu yönde gelişmektedir. Sonuç olarak değerlerin özümsemesiyle akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının kardeş sayıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın, kardeş sayısı “1 ile 5 ve üstü”, “2 ile 5 ve üstü”, “3 ile 5 ve üstü”, “4 ile 5 ve üstü” çocuklar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Çetin (2016), 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal değer algısını ölçmeye çalıştığı çalışmasında; 1-3 arası kardeşi olan öğrencilerin, 3'ten fazla kardeşi olan öğrencilere oranla daha yüksek toplumsal değer algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda, tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarıyla, Çetin’in sonuçları paralellik göstermektedir. Yani çocuk sayısı arttıkça, aralarında özgürlüğün de bulunduğu bazı değerlere ilişkin tutum zayıflamaktadır. Esasen çok çocuklu ailelerde, özgürlük gibi bireyselliğin ön planda olduğu bazı değerlerin gelişimi nispeten zordur. Kanaatimizce bu durumun iki önemli nedeni vardır. Birincisi, çok çocuklu aileler çoğunlukla geleneksel değerlere önem vermekte, yani bireysellikten ziyade gurup bilincini ve toplumsallığı ön plana çıkarmaktadır. İkincisi ise, bu aileler sosyoekonomik

bakımdan çoğunlukla toplumun alt katmanlarına veya dezavantajlı kesimlerine mensup olup; kısıtlı imkanlar ve olumsuz çevre koşulları çocuklarını özgür yetiştirmelerini zorlaştırmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının, kitap okuma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın; “hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada 1 kitap”, “hiç kitap okumayan öğrenciler ile haftada 2 veya daha fazla kitap”, “hiç kitap okumayan öğrenciler ile ayda 1 kitap” okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kitap okuyan öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Koç (2007) tarafından öğrencilerin evrensel değerleri ve kitap okumaları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan bir çalışmada, öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumları ile kitap okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alan yazında bu çalışmanın dışında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak kitap okumanın öğrencilerin kültür düzeyini, zihinsel gelişimini ve bireysel değerlere yönelik farkındalığını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Kitap okuma alışkanlığı, bireyin öncelikle kendini tanımasını sağlar. Böylece içerden dışarıya doğru yeni bir süreç yaşanır. Bu süreçte bireyin kendine ve insanlığa dair ilgisi ve farkındalığı artmakta; bu ise aralarında özgürlük, empati ve eleştirel düşüncenin de olduğu bireysel niteliği ön plana çıkan değerlerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmada öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları ile öğrenim görmekte oldukları okulun bulunduğu muhitin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın orta ile üst ve alt sosyoekonomik muhitlerdeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu farklılık doğrusal değildir. Şöyle ki; öğrencilerin özgürlük tutumu alt (4.30) ve üst (4.32) muhitlerde yüksek, orta (4.18) muhitlerde ise nispeten düşüktür. Tespitlerimize göre bu durum söz konusu muhitlerin farklı yapılarından kaynaklanmaktadır. Üst düzey sosyoekonomik muhitlerde yaşayan ailelerin çocuklarında özgürlük çok daha yüksek oranda benimsenmiş ve içselleştirilmiştir. Dolayısıyla

özgürlüğe ilişkin tutumları genel olarak olumludur. Alt düzey sosyoekonomik muhitler ise, nispeten dezavantajlı toplum kesimlerine mensup ailelerin yaşadığı, dolayısıyla sosyal, politik ve ekonomik özgürlük talebinin yüksek olduğu yerleşim alanlarıdır. Buralarda yaşayan ailelerin çocukları tadını pek de bilmedikleri bir şeyin, özgürlüğün beklentisi ve özlemi içerisindeyler. Dolayısıyla tutumları olumludur. Orta düzey sosyoekonomik muhitlerde oturan ailelerin çocuklarının ise ekseriyetle mensup oldukları sosyal dokunun de etkisiyle özgürlük olgusuna daha bir kuşkuyla baktıkları anlaşılmaktadır. Kanaatimize göre, bu durum Malatya'nın demografik yapısıyla da yakından ilgilidir. Orta sınıflar gerek yaşamış oldukları bir kısım kötü tecrübeler, gerekse de mevcut konumlarını ve değerlerini koruyabilme kaygısıyla özgürlük olgusuna nispeten tehlikeli bir şey olarak bakmaktadırlar. Güvenlik ve geleneksel değerleri yaşatabilme kaygısı, özgürlük algısını baskılamaktadır. Aile büyüklerindeki bu bakış açısının nispeten çocuklara da yansıdığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak genel anlamda araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla özgürlük değerini edinme düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulguları, öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin bazı ipuçları vermektedir. Öncelikle belirtmek gerekir ki, araştırma gurubu öğrencilerinin özgürlüğe ilişkin tutumları genel olarak olumludur. Öğrenciler özgürlüğü; *bağımsızlık, düşüncelerini ifade edebilme, haklarını savunabilme, adalet, belirli kurallar çerçevesinde dilediği gibi yaşayabilme ve evrensellik* gibi kavramlar ve düşünceler üzerinden açıklamışlardır (şekil 1). Bu bakış açısı Türkçe sözlükte; *“Herhangi bir kısıtlama ya da zorlamaya bağlı olmadan düşünme veya eylemde bulunma, bir şarta bağımlı olmama durumu”* şeklinde ifade edilen özgürlük tanımıyla uyumludur. Başka bir ifade ile özgürlüğün ne olduğu, öğrenciler tarafından büyük ölçüde bilinmektedir.

Diğer yandan öğrencilerin evde, okulda veya toplumda muhatap oldukları çeşitli kısıtlamalardan rahatsız oldukları, bu tür sınırlama ve kısıtlamaları kendileri açısından yanlış buldukları anlaşılmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin özgürlük kavramının ne ifade ettiğine ilişkin soruya verdikleri cevaplara bakıldığında, genel olarak kısıtlamalara karşı bir tutum içerisinde oldukları gözlenmektedir. Araştırma grubu 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu yaş aralığı çocukların ve gençlerin bilişsel, sosyal ve psikolojik farklılıklarına karşın, aynı toplumsal kurallarla karşı karşıya geldikleri bir dönemdir. Bir yandan ailelerin kendilerine karşı korumacı tutumları, diğer yandan okul yaşamı ile birlikte artan toplumsal baskı, özgürlük algısı üzerinde olumsuz bir rol oynamaktadır. Okullar aynı zamanda öğrencilere birtakım sınırlamaların getirildiği ve yaptırımların uygulandığı kurumlardır. Araştırma grubu öğrencilerinin özgürlüğü; *“istedikleri şeyi yapmak”*, *“sınıfta istedikleri sözleri söylemek”*, *“anne, baba ve büyüklerin kısıtlamaları”*, *“bağımsız yaşama”* ve *“haklarını savunma”* gibi kavramlar ve ifadeler üzerinden söylemleştirmeleri söz konusu sınırlamalara olan tepkilerini yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir.

Sonuç olarak öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Söz konusu tutum; okul, aile ve sosyal çevre tarafından birlikte şekillendirilmektedir. Derslerde öğrenilen bilgiler yanında, kitap okuma alışkanlığı, kardeş sayısı ve yaşam koşulları gibi faktörler de bu tutuma etki etmektedir. Araştırmanın ilginç sonuçlarından biri, cinsiyet faktörünün öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarına herhangi bir etkisinin olmamasıdır. Hiç şüphesiz bu ideal bir durumdur. Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de, alt düzey sosyoekonomik muhitlerde meskûn öğrencilerin özgürlük algısının nispeten yüksek oluşudur. Son olarak öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumlarının şekillenmesinde, bu araştırmada incelenen değişkenler yanında, Türkiye’deki ve dünyadaki güncel gelişmeler, iletişim araçları, dini ve toplumsal mensubiyetler gibi pek çok başka faktörün de etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla benzeri çalışmaların farklı evrenlerde ve farklı değişkenlerle test edilmesi yararlı olacaktır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul olmadığına ilişkin belge sisteme yüklenmiştir

Kaynakça/References

- Atatürk, M.K. (2018). *Medeni bilgiler (uygarlık bilgileri)*, Örgün Yayınevi. İstanbul.
- Bilgiseven, A. K. (2005). *Türk milletinin manevi değerleri*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları. Ankara.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2014). *Research design. qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4.ed.)*. USA: Sage Publications Inc.
- Çetin, H. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin toplumsal değer algularının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çetinkıran B. E. (2017). *Özgürlük kavramını yeniden düşünmek: Kant ve Arendt'te etik ve politik bir sorun olarak özgürlük*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- De Carlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*, 2(3), 292-307.
- Dökmen, Z. Y. (1999). Ben cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik özellikleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi*, 7(1), 27-40.
- Durualp E. ve Durualp, E. (2012) İlköğretim II. kademede öğrenim gören öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 5(4), 484-499.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Fromm, E. (1997). *Özgürlükten kaçış*, (çev. Selçuk Budak), Öteki Yayınevi, Ankara.
- Geçgel, Ş. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Hayek, A. F. (1997). *Hukuk, yasama ve özgürlük (özgür bir toplumun siyasal düzeni)*, cilt III, Çev: Mehmet Öz, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi Yayınları.
- Kaya, F. (2021). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar, üzerinde öğretim sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Kurtdaş, E. M. (2017). Değerlerin kaynağı ve anlamlandırılması. *Turkish Studies*, 12(21), 349-366.

- Küçük, T. B. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında işbirlikli öğrenme modelinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Montesquieu. (2014). *Kanunların ruhu üzerine*, (çev. Berna Günen), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Özdek, E. Y. (1993). *1990'larda insan hakları: sorunlar ve yönelimler*. İnsan Hakları Yıllığı, 3-44.
- Tabachnick, B.G., ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6.edition)*. ABD: Pearson Education.
- Topçu, N. (2010). *Ahlak*. Dergâh Yayınları. İstanbul.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. ve Akpınar, E. (2016). Cinsiyet faktörünün ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyine etkisi. *International Journal of Field Education*, 2(1), 20-32.

İletişim/Correspondence

Arş. Grv. Fatih KAYA
Sorumlu yazar: fatih.kaya@inonu.edu.tr
Prof. Dr. Erdal AKPINAR
eakpinar@erzincan.edu.tr

Development of School Happiness-Life Scale

Dilek Kırnık, MEB, ORCID ID: 0000-0002-7261-7259

Ramazan Özkul, MEB, ORCID ID: 0000-0001-9757-6062

Oktay Dönük, MEB, ORCID ID: 0000-0002-4620-4944

Yusuf Altunhan, MEB, ORCID ID: 0000-0003-1329-854X

Yahya Altunkaynak, MEB, ORCID ID: 0000-0002-3128-7396

Abstract

Assessing students' views on school quality of life is guiding in improving and securing the quality of school education, but it is thought to provide a basis for improving the quality of education. In this context, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool for the quality of school life of students who study at primary education (primary-secondary) level. The study category is obtained from 6700 students who study at primary and secondary school levels in the 2019-2020 academic year in Malatya. For validity studies, exploratory and confirmatory factor analyses were carried out, and also item-total correlations were estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficients were estimated using the relevant software. Exploratory factor analysis using promax rotation yielded the presence of three components with fifteen items. Factor loadings of the items range between ".533" and ".816". Extracted one factor explained 64.887 % of total variance. After these stages, whether three structures of the scale is appropriate or not was examined by confirmatory factor analysis. Goodness of fit indexes (CMIN=451.298, df=82, RMSEA=0.038, GFI=0.980, AGFI= 0.97, CFI=0.99, NFI=0.98, IFI=0.99, RMR=0.025) indicated that the construct validity of the scale has been provided. Cronbach Alpha coefficient of the scale was obtained ".921". The analysis of the test-retest scores gathered from 300 students for three week intervals revealed the score of ".827" indicating the instrument is reliable over time. The results of the analysis show that the School Happiness-Life (OMY) Scale is a valid and reliable scale.

Keywords: Students, School Happiness-Life, Scale Development



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 603-627
DOI:
10.17679/inuefd.841270

Article type:
Research article

Received : 15.12.2020
Accepted : 23.03.2021

Suggested Citation

Kırnık, D., Özkul R., Dönük, O., Altunhan, Y. and Altunkaynak, Y. (2021). *Development of School Happiness-Life Scale*, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 603-627. DOI: 10.17679/inuefd.841270

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The school is the place where all kinds of education and training are carried out collectively, as well as science, art, thought, etc. it is a movement that contains many different qualities and features (TDK, 2020). Although schools have an important place in individual life, their impact on thoughts, behavior and emotions is also remarkable. Each individual in the community usually assumes social status and roles according to their performance at school after a certain education. Therefore, the school should be seen as a living space, not just a learning center for the society.

Schools with social critical importance should care about the academic and social and psychological development of students, support them economically and ensure their full development. Students are trained in the schools where they spend most of their lives according to the expectations and conditions of the countries in which they live, while ensuring their development according to their level of learning. The main function of schools is to prepare students for life in their community. The level of quality of life is considered important, as schools responsible for performing this main function affect students' learning lives and attitudes.

In different definitions and explanations of the quality of School Living; It was emphasized that the satisfaction level of the students about the school was at the desired level, that all the individuals (students, teachers, administrators and other employees) in the school environment were satisfied with the school environment or that there was a general feeling of happiness in the individuals. Considering that this concept has an important effect on students' future learning and social life, it has been considered important to determine students' perceptions of quality of life in schools.

Purpose

Assessing students' views on school quality of life is guiding in improving and securing the quality of school education, but it is thought to provide a basis for improving the quality of education. In this context, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool for the quality of school life of students who study at primary education (primary-secondary) level.

Method

The data of the study were collected from 6700 students who study at primary and secondary school levels in the 2019-2020 academic year in Malatya. For validity studies, exploratory and confirmatory factor analyses were carried out, and also item-total correlations were estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficients were estimated using the relevant software.

Findings

Exploratory factor analysis using promax rotation yielded the presence of three components with fifteen items. Factor loadings of the items range between “.53” and “.81”. Extracted one factor explained 64.88 % of total variance. After these stages, whether three structures of the scale is appropriate or not was examined by confirmatory factor analysis. Goodness of fit indexes ($CMIN=451.298$, $df=82$, $RMSEA=0.038$, $GFI=0.980$, $AGFI= 0.97$, $CFI=0.99$, $NFI=0.98$, $IFI=0.99$, $RMR=0.025$) indicated that the construct validity of the scale has been provided. Cronbach Alpha coefficient of the scale was obtained “.92”. The analysis of the test-retest scores gathered from 300 students for three week intervals revealed the score of “.82” indicating the instrument is reliable over time.

Discussion & Conclusion

When the literature is examined, it is discussed that the concept of school life is evaluated in different dimensions and what the quality of school life covers especially for students studying in basic education (Epstein ve McPortland, 1976; Maele ve Houtte, 2011; Weintraub ve Bar-Haim Erez, 2009).

The developed measurement tool was applied to 6700 teacher candidates. In order to test the validity and reliability, the construct validity, the corrected item-total correlation, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient. As a result of the analyzes, the scale which includes a total of 15 items consists of a three-factor structure. Corrected item-total score correlations of the factors ranged from 0.32 to 0.76, while the Cronbach Alpha coefficients ranged from 0.92 to 0.81.

Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeğinin Geliştirilmesi

Dilek Kırnık, MEB, 0000-0002-7261-7259
 Ramazan Özkul, MEB, 0000-0001-9757-6062
 Oktay Dönük, MEB, 0000-0002-4620-4944
 Yusuf Altunhan, MEB, 0000-0003-1329-854X
 Yahya Altunkaynak, MEB, 0000-0002-3128-7396

Öz

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi, okul eğitiminin kalitesini geliştirme ve güvence altına alma konularında yol gösterici olmakla birlikte eğitimde kaliteyi artırma noktasında dayanak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, özellikle temel eğitim (ilkokul-ortaokul) kademesinde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Malatya ilinde, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkokul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören 6700 öğrenciden elde edilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ayrıca madde-test kolerasyon katsayıları incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları ile ilgili Cronbach Alpha iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyut ve on beş maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.53” ile “.81” arasında değer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin, toplam varyansı açıklama oranının % 64.887 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri (CMIN=451.298, df=82, RMSEA=0.038, GFI=0.980, AGFI= 0.97, CFI=0.99, NFI=0.98, IFI=0.99, RMR=0.025) ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Güvenirlik çalışmaları ile ilgili yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “.92” olarak hesaplanmıştır. Üç hafta ara ile 300 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayısı (.82), ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğunu göstermiştir. Analizlerin sonucu, Okul Mutluluk-Yaşam (OMY) Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Okul-Mutluluk Yaşamı, Ölçek Geliştirme

Önerilen Atıf

Kırnık, D., Özkul R., Dönük, O., Altunhan, Y. ve Altunkaynak, Y. (2021). Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 603-627. DOI: 10.17679/inuefd.841270



İnönü Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Dergisi
 Cilt 22, Sayı 1, 2021
 ss. 603-627
 DOI:
 10.17679/inuefd.841270

Makale türü:
 Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
 15.12.2020
 Kabul Tarihi :
 23.03.2021

Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeğinin Geliştirilmesi

Okul, her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, ayrıca bilim, sanat, düşünce vb. birçok farklı nitelik ve özelliği barındıran bir akımdır (TDK, 2020). Okulların birey yaşamında önemli bir yeri bulunmakla birlikte düşünce, davranış ve duygular üzerinde yaptığı etki de dikkate değerdir. Toplumdaki her birey belli bir eğitim sonrasında genellikle okuldaki performanslarına göre sosyal statüler ve roller üstlenirler. Dolayısıyla okul toplum için sadece bir öğrenme merkezi değil bir yaşam alanı olarak görülebilir.

Toplumsal açıdan kritik öneme sahip olan okullar öğrencilerin akademik gelişimleri ile birlikte sosyal ve psikolojik gelişimlerini de önemsemeli, öğrencileri ekonomik açıdan desteklemeli ve onların bütüncül gelişimini sağlamalıdır. Öğrenciler hayatlarının büyük kısmını geçirdikleri okullarda, kendi öğrenme düzeylerine göre gelişimlerini sağlamakla birlikte yaşadıkları ülkelerin beklentileri ve koşullarına göre eğitilirler. Okulların ana işlevi öğrencileri buldukları toplumda yaşamaya hazırlamaktır. Bu ana işlevi yerine getirmekle sorumlu olan okullar öğrencilerin öğrenme yaşantılarını ve tutumlarını etkilediği için yaşam kalitesinin düzeyi önemli görülmektedir.

Okul yaşam kalitesi kavram olarak üç boyutta ele alınmıştır. Okul yaşam kalitesi, okul memnuniyeti boyutunda okuldaki genel refah ölçüsü; sınıf çalışmasına bağlılık boyutunda ödev ve müfredat faaliyetlerine olan ilgi düzeyi; öğretmenlere tepkiler boyutunda öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesi incelenmiştir (Epstein ve McPortland, 1976).

Öğrencilerin okuldaki yaşam kalitesini tanıtmak için öncelikle okul yaşam kalitesinin neleri kapsadığını anlamak ve öğrencilerin yaşam kalitesini bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul yaşamına katılımlarının bir sonucu olarak özellikle okulun tipik etkinliklerinde olumlu ve olumsuz deneyimleri açısından öğrencilerin genel refahı ve memnuniyeti olarak ifade edilmiştir (Weintraub ve Bar-Haim Erez, 2009).

Weintraub ve Bar-Haim Erez'e (2009) göre okullarda bireylerin refahına, kişiliğine saygı duyan

ve başarı için birden fazla fırsat sunan sağlıklı bir ortam oluşturmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin sağlığı ile okul performansları ve memnuniyetleri arasındaki ilişkinin önemini vurgulayarak öğrencilerin algıladıkları yaşam kalitesi ile memnuniyet, okula karşı tutumlar, öğretmenlerle ilişki ve okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu; buna karşılık, okuldan memnuniyetsizliğin davranışsal sorunlar ve kötü başarı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Maele ve Houtte (2011) ise okul yaşam kalitesi kavramını öğretmen öğrenci ilişkileri açısından değerlendirmiş ve öğretmenlerin öğrencilere olan güveni, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okul yaşamının kalitesini gösterdiğini ifade etmiştir.

Kong'a (2008) göre Williams ve Batten'ın (1981) okul yaşam kalitesi özel ve evrensel olmak üzere yedi boyutta açıklanabilir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkili iletişimi "*öğretmen-öğrenci ilişkileri*", öğrencilerin akranları ve diğer kişilerle iletişimini "*sosyal bütünleşme*", eğitim yaşantılarında karşılaştıkları durumları "*fırsat*", okul çalışmalarında başarılı olma duygusunu "*başarı*", öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyon algılarını "*macera*" olmak üzere beş özel boyutta ele alınmıştır. Öğrencilerin okulları ile ilgili duygularını "*genel doyum*", okula ilişkin olumlu olmayan tepkileri ise "*olumsuz etki*" olmak üzere iki evrensel boyutta açıklamıştır.

Okul yaşamı, öğrencilerin genel olarak okulda iyi olmaları, öğrenmeye açık olmalarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sarı'ya (2012) göre okul yaşamı çoğunlukla ve sürekli olarak iyi olma olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, mutluluk, hoşlanma ve pozitif yaşantılar, negatif deneyimler ve duygular üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler ise öğrencinin yaşamında anlamlı yeri olan aile, arkadaş çevresi, okul, serbest çalışma dilimi vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Alanyazında daha önce okul mutluluk-yaşamı ile ilgili geliştirilen ölçekler bulunmaktadır. Sarı (2012) tarafından geliştirilen "Okul yaşam kalitesi ölçeği" 5 boyutta ifade edilmiştir. Yine, Weintraub ve Bar-Haim Erez (2009) tarafından geliştirilen "Okul yaşam kalitesi ölçeği" 4 boyutta ifade edilmiştir. Ayrıca Telef (2016) tarafından geliştirilen "Okulda pozitif

yaşantılar ölçeği" 4 boyutta incelenmiştir. Diğer farklı araştırmalarda okul yaşamı ile ilgili farklı isim ve farklı boyutlarda ölçekler uyarlanmış veya geliştirilmiştir. Bu kapsamda incelenen araştırmalarda okul yaşamında etkili olan boyutların genel olarak öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul ve sınıfın fiziksel çevresi, okula karşı duygular şeklinde olmuştur. Bu araştırma ile alanyazına öğrencilerin okul yaşamı ile birlikte, okul mutluluğunu ölçen bir veri aracı geliştirerek katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Okul Yaşam kalitesinin farklı tanımlamaları ve açıklamalarında; öğrencilerin okulla ilgili memnuniyet düzeylerinin istenilen düzeyde olması, okul ortamında bulunan tüm bireylerin (öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların) okul ortamından memnun olması ya da bireylerde genel mutluluk duygusunun yaşanması vurgulanmıştır. Bu kavramın öğrencilerin gelecek öğrenmelerinde ve sosyal yaşantılarında önemli bir etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin okullardaki yaşam kalite algılarını belirlemek önemli görülmüştür. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi, okul eğitiminin kalitesini geliştirme ve güvence altına alma konularında yol gösterici olmakla birlikte eğitimde kaliteyi arttırma noktasında dayanak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, özellikle temel eğitim (ilkokul-ortaokul) kademesinde öğrenim gören öğrencilerin okul mutluluk-yaşamına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, madde ya da faktör sayısı gibi ölçütler önemlidir. Bu bağlamda Kline (1994), çalışma grubunun madde sayısının en az 2 katı kadar olması gerektiğini ifade etmiştir. Tavşancıl (2002) ise çalışma grubunun madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Erkuş'a (2014) göre çalışma grubu ile madde sayısı arasında bir oran vermek doğru bir yaklaşım değildir. Ölçek geliştirme sürecinde, faktör analizi kullanılıyorsa söylenen kuralların hiçbiri geçerli olmayabilir. Çünkü faktör analizi için örneklem büyüklüğü, ölçülen özelliğin yapısına bağlıdır.

Araştırmada çalışma grubu, olasılıksal örnekleme yöntemlerinden Tabakalı Rasgele Örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma evreni ilkökul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarına devam eden 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. olarak alt gruplara ayrılmış ve her alt gruptan (tabakadan) rasgele örneklem belirlenmiştir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları iki çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi için gerekli verilerin toplandığı birinci grup, 2019–2020 eğitim-öğretim yılı güz yarısında öğrenimine devam eden toplam 6700 ilkökul ve ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır (3200 öğrenci ile AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi), 3200 öğrenci ile DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır). Test-tekrar test güvenilirliği çalışmaları ise ilkökul ve ortaokul öğrencilerinden ilk uygulamaya katılmamış olan 300 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

Denemelik Ölçek Formunun Oluşturulması

Araştırmacılar tarafından Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeği geliştirilirken, öncelikli olarak alan yazın taraması yapılmış, “Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeğine” ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve ölçme araçları incelenmiştir (Alsaç, 2019; Bayram, 2019; Çevik, 2020; Epstein, 1976; Jaavall, 2007; Kong, 2008; Maele, 2011; Sarı, 2012; Weintraub, N. ve Bar-Haim Erez, 2009). İncelemeler sonucunda ilişkin 36 maddelik bir denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Bu bağlamda oluşturulan 36 maddelik deneme formu kapsamı, anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görevli bir öğretim üyesine ve Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan 3 uzmanla paylaşılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 8 madde elenerek forma son şekli verilmiştir.

Denemelik ölçek formu toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Her maddenin puan değeri “1 =Hiç Katılmıyorum”, “2 = Az Katılıyorum”, “3 = Orta Düzeyde Katılıyorum”, “4 = Oldukça Katılıyorum”, “5 = Tamamen Katılıyorum” şeklinde ve Likert tipi ölçek olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğrencilerin okul mutluluk-yaşam algılarının yüksek, düşük olması ise okul mutluluk-yaşam algılarının düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, denemelik ölçek formu Malatya ili ilkokul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören 7000 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik veya hatalı doldurulan 600 form elenerek, 6400 öğrenciden (3200 öğrenci ile AFA, 3200 öğrenci ile DFA) elde edilen veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA), toplam madde korelasyonları hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için eğik döndürme yöntemlerinden promax tercih edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yürütülürken çeşitli bilgisayar programlarından (SPSS VE AMOS) faydalanılmıştır.

Bulgular

Bulgular kısmında okul mutluluk-yaşam ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin detaylara yer verilmiş, yapılan analizlerin sonucu ile birlikte bulgular tartışılmıştır.

GEÇERLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve madde analizi yapılmıştır.

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, ölçme aracı ile ölçülecek özelliğin, evreni temsil edebilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda örneklem geçerliliği olarak da ifade edilmektedir (Keleş, 1976). Kapsam geçerliliği incelenen yapının tanımıyla ilgilidir. Sosyal bilimlerde konuyla ilgili uzmanlara danışılır ya da kapsam geçerliliği önceden kanıtlanmış benzer ölçeklerden yardım alınarak yapılabilir.

Bu araştırmada, alanyazının incelenmesi ve benzer ölçme araçlarından yararlanılarak, okul mutluluk-yaşam ölçęi ile ilgili 36 maddelik bir denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan 36 maddelik deneme formu açıklığı, kapsamı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi için, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde görevli bir öğretim üyesi ve Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli üç uzmana verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 28 maddelik denemelik ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Bir ölçęin yapı geçerliliğinin incelenmesi ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin analizi ve maddelerinin ilgili olduğu alanı kapsamı bakımından önemlidir. Yapı geçerliliğinin incelenmesinde, Korelasyon çalışması, genelleştirilebilirlik teorisinden yararlanma, gruplar arasındaki fark, çoklu metod matris ve faktör analizi yöntemleri en çok kullanılan yöntemler arasındadır (Tekindal, 2009).

Bu araştırmada, yapı geçerliği kapsamında, ölçęin faktör yapısını belirleyebilmek için önce AFA, daha sonra ise DFA analizi yapılmıştır. AFA, 2019–2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Malatya ili temel eğitim kademesinde (ilkokul-ortaokul) öğrenim gören 3200 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Elde edilen verilerin dağılım özellikleri incelenmiş ve bütün maddelerin çarpıklık ve sivrilik değeri -1.00 ile 1.00 arasında bulunmuştur. Bu aşamadan sonra yapılan KMO ve Bartlett Testleri sonucunda (KMO = .948, Bartlett's Test of Sphericity= 26780.688, df=105, p = .000) verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO≥0.50 ve p<.05) belirlenmiştir. Bu araştırmada AFA yapılırken; faktör altında yüklenen maddelerin anlamı ve içeriği açısından tutarlı olması, her faktörün öz değerinin "1" den fazla olması, her bir maddenin ait olduğu faktörde en az ".40" faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulunduğu faktördeki yük değerleri ile diğer faktördeki yük değerleri arasındaki farkın en az ".10" olması (Çeçen, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007) ölçüt olarak alınmıştır.

Sıralanan ölçütler dikkate alınarak araştırma verileri açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçütlere uymadığı belirlenen 13 madde (M5-M6-M7-M9-M11-M12-M14-M17-

M18-M19-M20-M25-M27) ayıklanarak kalan maddelerle tekrar analiz yapılmıştır. Ölçeğin üç boyut ve 15 maddeden oluşan bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucu faktör yükü, öz değerler, açıklanan toplam varyansın yüzdesi, Cronbach Alpha ve madde toplam korelasyon katsayı değerleri Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükü, Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alpha Değerleri

Madde No	Madde Adı	Faktör Yükü	Madde Toplam
			Korelasyon Katsayıları
M23	Okulda kendimi güvende hissedirim.	,81	,76
M16	Okulda yeni şeyler öğrenirim.	,81	,76
M24	Okulda olmayı seviyorum.	,81	,75
M22	Okulda neşeliyim	,79	,74
M26	Okulda huzurluyum.	,78	,72
M8	Derslerde öğretmenimin sesini rahatlıkla duyarım.	,73	,68
M2	Sınıfım aydınlıktır.	,72	,67
M21	Seçme şansım olsa yine bu okula gelirim.	,72	,66
M15	Derslerime katılırım (Örneğin soru sorma, cevap verme gibi).	,72	,66
M3	Sınıfımın sıcaklığı uygundur.	,68	,63
M10	Ailem okula gitmemi ister.	,68	,61
M13	Başarılı bir öğrenciyim.	,61	,54

M1	Sıramı severim.	,57	,52
M4	Sınıftaki öğrenci sayısı uygundur.	,55	,49
M28	Kantinden ihtiyacım olan şeyler alabilirim.	,53	,32

Öz-değer1: 7,41 Öz-değer 2: 1,26 Öz-değer 3: 1,05

Açıklanan Toplam Varyans (%): 64,88

Cronbach Alpha(İç Tutarlılık Katsayısı): ,92

Tablo 1 incelendiğinde maddelerin faktör yükü değerleri “.53” ile “.81” arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon katsayıları ise “.32” ile “.76” arasında değişmektedir. AFA sonucunda ölçeğin, toplam varyansı açıklama oranı % 64.88 olarak belirlenmiştir. Toplam varyansı açıklama oranının %40 üzerinde olması, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biridir (Kline, 1994). Ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) “.92” olarak hesaplanmıştır.

Yapılan araştırmalarda verilere en uygun sonuçların oluşması için eğik döndürme önerilmektedir (Rennie, 1997). Dik ve eğik döndürme yöntemi yapıldıktan sonra oluşan sonuçların benzerliği; faktör değişken oranı ve faktörler arası korelasyon azaldıkça daha çok artacaktır. Araştırmalarda eğik döndürme kullanılacak ise sonuçlarının gelecekte daha kullanılabilir olması açısından oblimin döndürmeye oranla promax'ın tercih edilmesi önerilmektedir (Rennie, 1997; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi için promax tercih edilmiştir.

Elde edilen faktörlere ait maddeler ve faktör yükü değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi*

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M4	,94		
M1	,83		
M3	,71		
M2	,70		
M8	,67		
M13		,97	
M15		,90	
M10		,81	
M16		,68	
M28			,90
M21			,76
M26			,74
M23			,65
M24			,64
M22			,62

Tablo 2' incelendiğinde faktör yükleri 0,621-0,946 arasında değişmektedir. Birinci faktör 5 maddeden, ikinci faktör 4 maddeden, üçüncü faktör 6 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktöre ait maddeler Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3*Birinci Alt Boyutu Oluşturan Maddeler*

-
- (M4) Sınıftaki öğrenci sayısı uygundur.
- (M1) Sıramı severim.
- (M3) Sınıfımın sıcaklığı uygundur.
- (M2) Sınıfım aydınlıktır.
- (M8) Derslerde öğretmenimin sesini rahatlıkla duyarım.
-

Birinci alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, okul mutluluk-yaşam ölçeğinin okulun fiziksel özellikleri boyutu ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden birinci alt boyuta “Okulun Fiziksel Özellikleri (OFÖ)” ismi verilmiştir. İkinci alt boyuta ait maddeler, Tablo 4’ de gösterilmiştir.

Tablo 4*İkinci Alt Boyutu Oluşturan Maddeler*

-
- (M13) Başarılı bir öğrenciyim.
- (M15) Derslerime katılırım. (Örneğin soru sorma, cevap verme gibi)
- (M10) Ailem okula gitmemi ister.
- (M16) Okulda yeni şeyler öğrenirim.
-

İkinci alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, okul mutluluk-yaşam ölçeğinin motivasyon ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden ikinci alt boyuta “Motivasyon” ismi verilmiştir. Üçüncü alt boyuta ait maddeler, Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 5*Üçüncü Alt Boyutu Oluşturan Maddeler*

-
- (M28) Kantinden ihtiyacım olan şeyler alabilirim.
- (M21) Seçme şansım olsa yine bu okula gelirim.

(M26) Okulda huzurluyum.

(M23) Okulda kendimi güvende hissedirim.

(M24) Okulda olmayı seviyorum.

(M22) Okulda neşeliyim.

Üçüncü alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, okul mutluluk-yaşam ölçeğinin okul hakkındaki duyguları ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden üçüncü alt boyuta “Okul Hakkındaki Duygular (OHD)” ismi verilmiştir.

Bu aşamadan sonra, AFA sonucu belirlenen ölçeğin üç boyutlu yapısı, DFA ile incelenmiştir. İlk DFA sonuçlarına göre ölçeğin üç boyutlu yapısını destekleyen bulgular elde edilmiştir. 2. ve 3. maddeler, 13. ve 14. maddeler, 21. ve 24. maddeler ile 23. ve 26. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının yüksek olduğu görülmüştür (Madde numaralarında Tablo 1 baz alınmıştır). Bu maddelerin hata kovaryansları arasında ilişki kurulması uygun görülmüş ve DFA yinelenmiştir. Ayrıca Standart Regresyon Yükleri Tablo 6’ da gösterilmiştir.

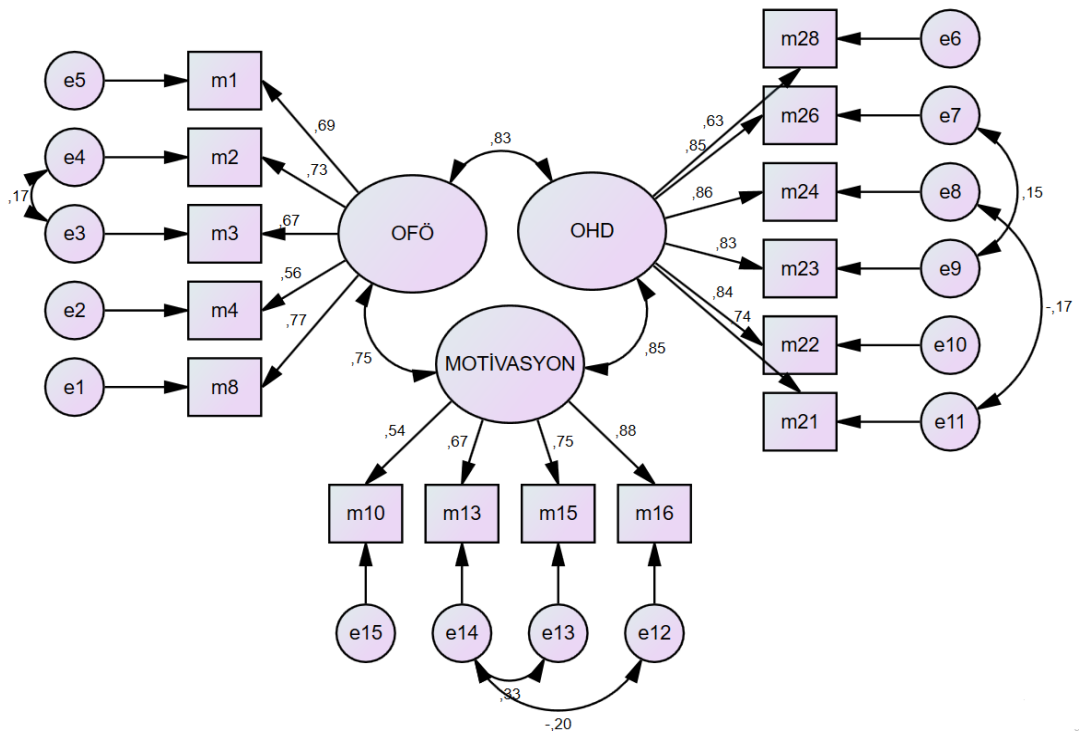
Tablo 6

Standart Regresyon Yükleri

Maddeler	Faktör	Faktör Yüğü
M8	Faktör 1	,77
M4	Faktör 1	,55
M3	Faktör 1	,67
M2	Faktör 1	,72
M1	Faktör 1	,68
M28	Faktör 2	,63
M26	Faktör 2	,85
M24	Faktör 2	,86
M23	Faktör 2	,83

M22	Faktör 3	,84
M21	Faktör 3	,74
M16	Faktör 3	,88
M15	Faktör 3	,75
M13	Faktör 3	,67
M10	Faktör 3	,53

Tablo 6' incelendiğinde faktör yükleri (.53 ile .77) arasında değiştiği belirlenmiştir. DFA sonucu oluşan ölçeğin yapısına ilişkin grafik şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okul Mutluluk-Yaşam Ölçek Faktör Yapısı

(Ölçek Boyutları: OFÖ: Okulun Fiziksel Özellikleri, OHD: Okul Hakkındaki Duygular ve

Motivasyon)

DFA çalışmalarında model ile veri uyumunun değerlendirilmesi amacıyla “CMIN/df” oranı, uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), normlanmamış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksi (CFI), kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) gibi ölçütler (Şimşek, 2007) kullanılmaktadır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri şöyledir: ($CMIN=451.298$, $df=82$, $RMSEA=0.038$, $GFI=0.98$, $AGFI=0.97$, $CFI=0.99$, $NFI=0.98$, $IFI=0.99$, $RMR=0.025$). “CMIN/df” oranının iki veya ikiden küçük değer alması iyi bir model olduğunu, beş veya beşten küçük bir değer alması ise model veri uyumunun yeterli olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Şimşek, 2007). Bu çalışmada “CMIN/df” oranı 5.50 olarak bulunmuştur. Sınırdaki bir değer olduğundan modelin yeterli bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte NFI, GFI, IFI, AGFI ve CFI değerlerinin “.90” dan büyük olması kabul edilebilir, “.95” ten büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerine sahip olduğu şeklinde kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu değerler açısından araştırmacının iyi uyum ilişkisi değerlerine sahip olduğu söylenebilir. RMR, SRMR ve RMSEA değerleri açısından bakıldığında ise, bu değerlerin “.05” den küçük olması iyi, “.08” in altında olması ise iyi bir uyum iyiliği değerine sahip olduğunu ifade eder (Şimşek, 2007). Araştırmada RMR değeri (0.025) ve RMSEA değeri (0.038), modelin iyi düzeyde bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda model ile veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliğini doğrulayan kanıtlar olduğunu söyleyebiliriz.

Madde Analizi

SYK ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış ve 15 madde için “.32” ile “.76” arasında değiştiği belirlenmiştir.

GÜVENİRLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Güvenirlilik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olması şeklinde ifade edilmiştir (Turgut, 1990; Yıldırım, 1983). Güvenirliliği etkileyen üç alt boyut vardır. Bunlar duyarlılık, tutarlılık ve kararlılıktır. Duyarlılık, ölçme aracının birimi ile ilgilidir. Birimlerin arası ne kadar küçük ise ölçme aracı o derece duyarlıdır. Tutarlılık, her bir maddenin ölçtüğü özelliğin,

testin bütününün ölçtüğü özellik ile benzer olmasıdır. İç tutarlılık olarak da adlandırılabilir. Kararlılık ise tekrarlı ölçümlerde elde edilen sonuçların benzer olmasıdır. Bir ölçeğin kararlılığının test edilmesi test-tekrar test yoluyla mümkündür. Bu yöntemde, aynı gruba belirli aralıklarla iki kez uygulanan testten alınan puanlar arasındaki korelasyona bakılır (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırmada güvenilirlik çalışmaları ile ilgili Cronbach alpha iç tutarlık ve Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

İç Tutarlılık

Güvenirliliği belirlemede genelde Cronbach Alpha katsayısı kullanılır. Alanyazında bu katsayı iç tutarlılığın yani homojenliğin ölçüsü olarak ifade edilir. Güvenilir bir ölçme aracı için Cronbach Alpha katsayısının en az 0,70 olması beklenir. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7

Ölçeğin ve Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Ölçek ve Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı
Faktör 1	,81
Faktör 2	,86
Faktör 3	,86
Ölçeğin Tamamı	,92

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,81-0,86 arasında değişmektedir. Yapılan analizler sonucunda okul mutluluk-yaşam ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “,92” hesaplanmıştır. Bu sonuç, okul mutluluk-yaşam ölçeğinin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Okul mutluluk-yaşam ölçeğinin test-tekrar test güvenirlilik çalışması üç hafta ara ile 300 öğrenciden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı “,82” olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin zamana karşı tutarlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018; Özkul ve Dönmez; 2019).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alan yazın incelendiğinde özellikle okul yaşamı kavramının farklı boyutlarda değerlendirildiği ve özellikle temel eğitimde öğrenim gören öğrenciler özelinde okul yaşam kalitesinin neleri kapsadığı tartışılmıştır (Epstein ve McPortland, 1976; Maele ve Houtte, 2011; Weintraub ve Bar-Haim Erez, 2009).

Okulun Fiziksel Özellikleri (OFÖ), Motivasyon ve Okul Hakkındaki Duygular (OHD) olmak üzere üç alt boyutta oluşan ölçek, temel eğitim (ilkokul-ortaokul) kademesinde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Alan yazında temel eğitim seviyesindeki öğrencilere yönelik benzer boyutlarda farklı çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Çevik (2020) 12 farklı ortaokulda öğrenim gören 5.-6.-7.-8. sınıf öğrencilerinden oluşan öğrenciler ile çalışmış ve okulun bulunduğu yere göre yapılan analiz sonuçlarına göre okul yaşam kalitesi, öğretmenler ve okula yönelik duygular boyutunda anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya konmuştur. Alsaç (2019) ilkokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada okul doyumunu üzerinde okul yaşam kalitesi toplam puanının etkisini anlamlı bulmuştur. Okul doyumunu üzerinde okul yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretmen, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü puanları okul doyumunu anlamlı şekilde açıklamaktadır. Yıldız (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bayram (2019) yaptığı araştırma kapsamında öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü) anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Prasstianingrum ve Rusmawati (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile öğrenme motivasyonu arasında olumlu bir ilişki

belirlemişlerdir. Bu kapsamda okul yaşam kalitesi ne kadar yüksek olursa öğrenme motivasyonunun da o kadar yüksek olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin refahının ve okul yaşam kalitesinin teşvik edilmesi, eğitim ve sağlık ekiplerinin karşılaştığı zorluklar olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin okul yaşam ve mutluluğu ile ilgili alanyazının incelenmesi ve bu konuda çalışmalara ağırlık verilmesi önemli görülmektedir. Bu ölçek, öğrencilerin okul yaşam mutluluğunu ölçen ve üç boyutu temsil eden 15 maddeyi içermektedir. Okulun Fiziksel Özellikleri, Okul Hakkındaki Duygular ve Motivasyon boyutları araştırma literatürü ile uyumludur (Ziviani, Desha ve Rodger, 2006; Weintraub ve Bar-Haim Erez, 2009).

Yapılan araştırmalar okulun yaşam kalitesinin çeşitli özellikler içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu boyutlar birlikte okul yaşam kalitesi yapısı, öğrencilerin okula özgü etkinliklerdeki olumlu ve olumsuz deneyimleri açısından öğrencilerin refahı ve memnuniyeti ile ilişkili olarak tanımlanmaktadır (Malin ve Linnakyla, 2001).

Bu ölçekte okulun fiziksel özellikleri okul yaşamı ile ilgili önemli bir faktör olarak ele alınmıştır. Analiz, bu faktörün aslında okul yaşam ve mutluluk yapısına katkıda bulunan önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, okulun fiziksel ortamının öğrencilerin mutluluğunu etkileyebileceğine dair araştırmalarla desteklenmektedir (Konu ve Rimpela, 2002; Ziviani ve Muhlenhaupt, 2006) Bu nedenle, öğrencilerin okul yaşam ve mutluluk algılarını ölçerken okulla ilgili diğer yönlerin yanı sıra fiziksel çevreyi de incelemek önemlidir.

Temel eğitimde öğrenim gören öğrencilerin okul mutluluk ve yaşamlarının belirlenmesi ve bu yönde bazı çalışmaların yapılması nitelikli eğitimde önemli bir role sahiptir. Bu çalışma ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okul mutluluk-yaşam algılarının ölçülebilmesi amacı ile bir ölçek geliştirilerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin hesaplanmasına yönelik analizler yapılmıştır.

Geliştirilen okul mutluluk-yaşam ölçeği, 6700 ilkokul ve ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açısından; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayısı, iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı, test-tekrar test korelasyon katsayısı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul mutluluk-yaşam ölçeği, üç boyut ve 15 maddeden oluşmuştur. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları “.32” ile “.76” arasında, iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı ise “.92” ile “.81” arasında değer almaktadır.

Sonuç olarak Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeği ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okul mutluluğu ve yaşam niteliği algılarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olup, bu ölçeğin okul mutluluk-yaşam algılarını ölçebileceği ve yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Yapılan çalışma, resmi ilkokul ve ortaokullarda yer alan öğrenciler ve problem durumunun odağıyla yakından ilişkili olan “Okul Mutluluk-Yaşam” konusunda “okulun fiziki özellikleri, motivasyon, okul hakkında duygular” temaları ile sınırlandırılmıştır.

Bu çalışma kapsamında olmayan ve okul kademelerinin tamamını içeren farklı gruplarda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 17/09/2020-E.59983 tarih-sayı no ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Alsaç, D. (2019). *İlkokul öğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumu üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Bayram, G.(2019). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*,17(4), 1797-1811.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- Çevik, C. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karaman ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Düzce.
- Duman, G. (2019). *Azerbaycan'daki Türk okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi, Çanakkale.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). *Classroom organization and the quality of school life*. Maryland: Center for Social Organization of Schools.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1*. Pegem Akademi.
- Han-Kocabaş, H. (2019). *8. Sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalite düzeylerinin öğrenci öznel iyi oluşu üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Jaavall, I. M. H. (2007). Quality of school life for working students: a study conducted among working students of 8th grade in a primary school in addis Ababa, Ethiopia. Department of Special Needs Education, Faculty of Education, University of Oslo, Norway.
- Keleş, R. (1976). *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem*. Sevinç Matbaası.

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 79-87
- Maele, D. V., & Houtte, M. V. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. <https://www.researchgate.net/publication/230627657>, Soc Indic Res, 85-100.
- Malin, A., & Linnakyla, P. (2001). Multilevel modeling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 145-166.
- Özkul, R., & Dönmez, B. (2019). Sınıf yönetimi kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694.
- Prasastianingrum, N. E. & Rusmawati, D. (2014). Hubungan antara quality of school life dengan motivasi belajar pada siswa kelas xi sma islam sultan agung 1 semarang. *Empati*, 3(2), 1-12.
- Rennie, K. M. (1997). Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association (Austin, January).
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Telef, B. B. (2016). Okulda pozitif yaşantılar ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2475-2487.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Saydam Matbaacılık.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research* 59, 203-228.
- Weintraub, N., & Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of life in school (QoLS) questionnaire: Development and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 724-731.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM.

- Yıldız, E. (2019). *Okul yaşam kalitesi algısı, okula aidiyet duygusu ve direnç davranışları: Ortaokul öğrencileri üzerinde bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Ziviani, J., Desha, L., & Rodger, S. (2006). Children's occupational time use. In S. Rodger & J. Ziviani (Eds.), *Occupational therapy with children: Understanding children's occupations and enabling participation* (pp. 91–112). Blackwell.
- Ziviani, J., & Muhlenhaupt, M. (2006). Student participation in the classroom. In S. Rodger & J. Ziviani (Eds.), *Occupational therapy with children: Understanding children's occupations and enabling participation* (pp. 241–260). Blackwell

İletişim/Correspondence

Dr. Dilek KIRNIK, dlkkrnk@gmail.com
Dr. Ramazan ÖZKUL, ramazan-sefidetrak@hotmail.com
Uzm. Oktay DÖNÜK, okittay@hotmail.com
Yusuf ALTUNHAN, yusufaltunhan@gmail.com
Yahya ALTUNKAYNAK, yahya5870@hotmail.com

Microteaching: A Technique to Enhance English-as-a-Foreign-Language Teacher Candidates' Professional Learning

Gülten Koşar, Hatay Mustafa Kemal University, <https://orcid.org/0000-0002-4687-4382>

Abstract

Practicing teaching occupies a vital place in initial teacher training programs, and microteaching technique is implemented in teacher training to create an environment where teacher candidates have a chance to transfer accumulated content knowledge into practice. This qualitative case research was undertaken to explore 35 third-year Turkish English-as-a-foreign language (EFL) teacher candidates' perceptions of the contribution of the microteaching they either conducted or observed in Teaching English to Young Learners (TEYLs) II course to their professional learning, to what extent getting feedback on their microteaching from their peers reinforced their professional learning, their conceptions of the contribution of reflecting on their own microteaching to their professional learning, and how they would redesign the way the microteaching process was gone through to better serve EFL teacher candidate professional learning. The findings demonstrated microteaching was viewed as effective at enhancing professional learning and the incongruence with respect to their views on the contribution of receiving peer feedback to their professional learning. Additionally, the findings indicated that engaging in self-evaluation enhanced EFL teacher candidate professional learning and a set of suggestions were put forward to improve microteaching experience for EFL teacher candidates. Even though the effect of microteaching on professional learning was evaluated in the context of the initial EFL teacher training and TEYLs II course, the findings of this research could be thought-provoking for teacher educators from diverse disciplines already integrating or intending to integrate microteaching into their teaching.

Keywords: EFL teacher candidates, microteaching, peer feedback, professional learning, self-evaluation



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 628-651
DOI: 10.17679/inuefd.804714

Article type:
Research article

Received : 03.10.2020
Accepted : 06.04.2021

Suggested Citation

Koşar, G. (2021). Microteaching: A technique to enhance English-as-a-foreign-language teacher candidates' professional learning, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 628-651. DOI: 10.17679/inuefd.804714

Mikro Öğretim: Yabancı-dil-olarak-İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Öğrenmeleri İçin Bir Teknik

Gülten Koşar, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-4687-4382>

Öz

Öğretme pratiği yapma aday öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yere sahiptir ve mikro öğretim tekniği aday öğretmenlerin edindikleri pedagojik alan bilgisini uygulamaya aktarabilecekleri bir ortam oluşturmak adına uygulanmaktadır. Bu nitel durum çalışması, İngilizce öğretmen adaylarının Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II dersinde yaptıkları ya da gözlemledikleri mikro öğretimlerle alakalı görüşlerini, arkadaşlarından aldıkları geri dönütlerin mesleki öğrenmelerine ne oranda katkı sağladığını, kendi mikro öğretimleri üzerine yansıtma yapmalarının mesleki öğrenmelerine sağladığı katkıya dair görüşlerini ve mikro öğretim sürecinin İngilizce öğretmen adaylarına daha fazla katkı sağlayabilmek için nasıl iyileştirilebileceğini araştırmak için yürütülmüştür. Bulgular, mikro öğretim yapmanın mesleki öğrenmede etkili olduğunu ortaya koyarken, arkadaşlardan alınan geri dönütün mesleki öğrenmeye katkısı açısından farklı fikirlerin olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, aynı zamanda, mikro öğretim üzerine öz değerlendirme yapmanın mesleki öğrenmeye katkı sağladığını işaret etmekte ve mikro öğretim sürecinin iyileştirilebilmesi için katılımcıların önerilerini içermektedir. Bu çalışma, mikro öğretimin İngilizce öğretmen adaylarının mesleki öğrenmeleri ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II dersi özelinde yürütülmüş olsa da farklı disiplinlerden hali hazırda mikro öğretim tekniğini kullanan veya kullanmayı planlayan öğretmen eğitimcileri için merak uyandırıcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Akran geri bildirim, İngilizce öğretmen adayları, mesleki öğrenme, mikro öğretim, öz değerlendirme



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 628-651
DOI: 10.17679/inuefd.804714

Article type:
Research article

Received : 10.03.2020
Accepted : 06.04.2021

Önerilen Atıf

Koşar, G. (2021). Mikro öğretim: Yabancı-dil-olarak-İngilizce öğretmen adaylarının mesleki öğrenmeleri için bir teknik, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 628-651. DOI: 10.17679/inuefd.804714

Introduction

Putting theoretical knowledge into practice is indisputably of vital significance in initial English-as-a-foreign-language (EFL) teacher training programs given the fact that EFL teacher candidates can have the chance to practice the language teaching methods and techniques they have learned in the courses offered in the program through the medium of either personally practicing them or observing other teacher candidates applying them in their microteaching, thereby enabling meaningful EFL teacher candidate professional learning (Diana, 2013). Microteaching technique, which was pioneered in the 1960s at Stanford University, paves the way for setting up an environment where teacher candidates could transfer pedagogical content knowledge into practice. Allen and Eve (1968) define microteaching as a “scaled down teaching encounter” (p. 181) and accentuate that the teacher is provided more feedback on their microteaching while the degree of complexities existing in real teaching is lessened. Similar to the definition introduced by Allen and Eve (1968), according to McKnight (1971), microteaching is “a scaled down but realistic classroom context which offers a helpful setting for a teacher to acquire teaching skills and to redefine old ones” (p. 24). The rationale underpinning the use of microteaching is postulated by Francis (1997) as promoting professional growth by virtue of engaging in the process of “conceptualizing, goal setting, observation and reflection” (p. 216). However, conceiving teacher candidates as active agents in their professional learning, Francis (1997) places the emphasis on the need for reforming the concept of microteaching by adding critical aspect to be realized by encouraging critical friendship.

Review of related literature has uncovered that the lack and/or paucity of research on the probable contribution of microteaching to EFL teacher candidates’ professional learning, the place of peer feedback on conducted microteaching and its self-evaluation in their professional learning (e.g., Karakaş & Yükselir, 2020), and their suggestions concerning improving the microteaching process to enhance their professional learning requires studies to

be conducted. For this reason, the present research could add to the literature through investigating the effect of implementing the microteaching technique on EFL teacher candidates' professional learning. Filling the mentioned gaps in the literature, this research could guide EFL teacher educators on how to apply the microteaching technique in the courses they teach to help EFL teacher candidates prepare for the profession better.

Teacher Candidate Professional Learning

Teacher professional learning could be explicated as extending the existing pedagogical content knowledge via either undertaking personal initiatives such as following related literature or taking part in collaborative teacher research. Teacher professional learning is construed to be of high significance in enhancing the quality of teaching (Prenger et al., 2018) and promoting student learning (Desimone, 2009), yet also to be complex (Edwards & Nuttall, 2015). In view of the fact that initial teacher education programs perform a vital role in teacher candidate professional learning, it could be contemplated that how they are designed and executed has a substantial part in teacher candidates' professional performance as they start to teach.

Considering the function to be carried out by initial teacher education programs, papers have been produced on the effect of the methods and techniques used in the programs on teacher candidate professional learning (e.g., Bone et al., 2019; D'Rozario, Low et al., 2012; Ruys et al., 2012). To exemplify, the research by Parr et al. (2004) reported that peer teaching improved teacher candidates' professional learning and Gao's (2015) study indicated experiential learning stimulated their professional growth. Microteaching technique is also employed to improve teacher candidate professional learning.

The Place of Microteaching in Teacher Candidate Professional Learning

Within the borders of the initial teacher training, implementing microteaching could produce positive results in regard to teacher candidates' professional learning (e.g., d'Alessio, 2018; Fernandez, 2005; Golightly, 2010; Mikulec & Hamann, 2020; Özcan & Gerçek, 2019). The

quasi-experimental study done by Aرسال (2014) revealed the correlation between being subjected to microteaching technique and having greater self-efficacy in teaching. The effect of microteaching on designing lessons was explored in the research conducted by Golightly (2010), the findings of which revealed that implementing microteaching brought about an inclination among teacher candidates to design and carry out learner-centred instruction. Review of relevant literature also demonstrated that microteaching led teacher candidates to engage in reflective practice and to heighten their awareness of how their teaching was evaluated by others (I'anson et al., 2003; Jones & Jones, 2013; Karlström & Hamza, 2019). Kuswandono (2014) conducted a study to investigate university mentors' experiences of guiding teacher candidates' reflective practices in microteaching practice. The participating university mentors pointed out the importance of collaborative reflection in teaching practices while placing emphasis on the necessity for giving genuine peer feedback, which should not be jeopardized due to being under the pressure of providing polite feedback to peers.

The answer to the question of why microteaching is significant in teacher training can be received so long as the value of practicing teaching in learning to teach is taken account of (McDonald et al., 2014; Zeichner, 2012), because, as is posited by Skinner (2012), microteaching functions as a context in which teacher candidates practice teaching skills. Teacher candidate efficacy could be enhanced by implementing microteaching as demonstrated in the study by Mergler and Tangen (2010). The findings exhibited in the research conducted by Mikulec and Hamann (2020) indicated that microteaching aided teacher candidates in deeply delving into the complexities of teaching and student behavior, and in finding out strategies they would take with them to real classrooms. Benefits to be derived from microteaching technique in teacher education have been stated by Frenandez (2005) as getting the chance to practice teaching, broadening prospective teachers' subject matter knowledge, learning from others, a starting point for linking theory and practice, and evaluating teacher candidates' own and other candidates' teaching skills. To what extent

microteaching was useful for creating an environment for teaching practice was explored in the study by Ng (2017). The results of the study showed that using microteaching technique helped participating teacher candidates practice teaching literacy skills, albeit a number of limitations involving time constraints.

Practicum-based microteaching model is developed by Zhang and Cheng (2011) as a model which enables teacher candidates to teach in a scaled down learning situation in phase 1 but in an actual learning environment in phase 2, which provided teacher candidates with a chance to engage in “interactive learning practices, for rehearsal, revision, and retrieval” (p. 343). Microteaching method may function as a platform in which new forms of teaching and learning can be explored as yielded in the study undertaken by Kloet and Chugh (2012). In that study, using open-ended feedback forms was demonstrated to afford an opportunity for reconsidering what good teaching was.

The related literature also entails studies conducted in an attempt to investigate the effect of using microteaching technique on the professional development of practicing teachers, one of which is the one carried out by Donnelly and Fitzmaurice (2011). In that study, it was revealed that the participating teachers developed their reflective skills, raised their awareness of their teaching roles by virtue of microteaching technique. That study also revealed that applying microteaching technique boosted their confidence in their own teaching ability and expertise.

Factors Influencing the Effectiveness of Microteaching

The results of the paper produced by Özcan and Gerçek (2019) demonstrated a set of factors, including “teachers’ personal traits, their subject matter competence, personal skills and their knowledge and skills about the methods and techniques” (p. 93), which are likely to impinge on to what extent microteaching technique is effectively conducted. Farrell (2008) underscored the importance of clearly expounding the purpose of implementing microteaching so that it can stimulate English language teacher development. He and Yan

(2011) carried out research to investigate teacher candidates' perceptions regarding microteaching and the results provided clues about the factors impacting on its effectiveness. It was depicted that microteaching fostered teacher candidates' professional development but was still inadequate for preparing students for real life teaching as a consequence of teaching their peers, and therefore, the need for complementing microteaching by teaching practice and school experience was enunciated.

The lack of a comprehensive study into the contribution of microteaching to EFL teacher candidates' professional learning, and their views about the effect of peer feedback on their microteaching and self-evaluation of it on their professional learning encouraged the researcher to conduct this study. Additionally, the review of the related literature disclosed the need for investigating EFL teacher candidates' recommendations as to the way/s to be devised to enhance the effectiveness of microteaching in their professional learning. In the light of the gaps in the literature, this study seeks answers to the following research questions:

1. What is the overall evaluation of EFL teacher candidates of their microteaching experiences?
2. What are the perceptions of EFL teacher candidates with regard to the contribution of peer feedback to their professional learning?
3. What are the perceptions of EFL teacher candidates about the impact of reflecting on their own microteaching on their professional learning?
4. How would EFL teacher candidates redesign the structure of microteaching to better aid them in their professional learning?

Methodology

Research Design

This research is designed as a qualitative case study. According to Creswell (2012), "In qualitative inquiry, the intent is not to generalize to a population, but to develop an in-depth exploration of a central phenomenon" (p. 206). In agreement with what is maintained by Creswell (2012), the purpose of this research is thoroughly exploring the study participants'

viewpoints on their microteaching experiences and it does not aim to generalize the findings to a larger population.

Participants and the Context

The study participants included 35 third-year Turkish EFL teacher candidates enrolled in TEYLs II course in the spring term of the academic year 2018/2019. TEYLs II course is offered in the sixth term of the initial EFL teacher education program in the context where this research was undertaken. The average age of the participants was 21.5, and while 21 participants were female, 14 were male. All the participants had taken and successfully completed TEYLs I course, offered in the fifth term of the program and aiming to support EFL teacher candidates in learning the differences between young and adult language learners, misconceptions about learning English at an early age, young language learners' learning styles and strategies, developing activities conducive to young language learners and developing and evaluating materials for young language learners. 14-week TEYLs II course targets assisting EFL teacher candidates in learning to teach language skills, grammar and vocabulary to young learners, and in how to assess and evaluate their progress in English language learning in the first six weeks. Remaining eight weeks were allocated to EFL teacher candidates' microteaching. The participants were informed about the purpose of the study and the fact that they could withdraw from it any time they wanted. Throughout this research, no information that could reveal the identity of the participants is given to protect their privacy and maintain anonymity. Instead, they are assigned numbers (e.g., EFL teacher candidate 1, EFL teacher candidate 30) which are used when sharing excerpts from their statements in the findings section.

Procedure

This qualitative case study was carried out in TEYLs II course offered in the department of English language teaching in a state university. The EFL teacher candidates taking the course were required to microteach once lasting for 10-15 minutes. Following each microteaching,

the EFL teacher candidates filled out a peer feedback form. At the outset of each microteaching, the researcher informed the participants about the importance of providing clear, constructive and unbiased feedback for their professional learning. The form was designed to create a space for the EFL teacher candidates whereby they could evaluate each other's performance on microteaching. In five minutes subsequent to each microteaching, the participants commented on the areas the EFL teacher candidate was good at, and the areas in which they needed to develop their skills. All the forms were submitted to the EFL teacher candidate to give them a chance to judge their own performance better bearing in mind other EFL teacher candidates' evaluations of their microteaching.

Following the submission of peer feedback forms to the EFL teacher candidate, the lecturer, who is also the researcher of this research, provided oral feedback to them on their microteaching, yet in addition to the oral feedback, she graded their performance by the medium of filling out a microteaching evaluation form adapted from Cambridge Assessment International Education (2018) and subsuming the subsections of preparation, physical environment, use of resources, relations with students, lesson pacing, student motivation, diversity in the class and assessment. The highest score the teacher candidates could get for their microteaching performance was 100 and the score they got comprised 20% of their final grade on TEYLs II course.

Each microteaching was video recorded and given to the EFL teacher candidates after they had conducted their microteaching. The lecturer asked the EFL teacher candidates to evaluate their own microteaching on the day they microtaught via filling out the self-evaluation form (a form similar to the one used by the lecturer to evaluate EFL teacher candidates' microteaching) after watching the video recording of their own microteaching, reading the peer feedback forms and taking into consideration the feedback provided by the lecturer. The EFL teacher candidates were expected to submit the self-evaluation form to the lecturer in the next two days following their microteaching.

Data Collection Tools and Data Analyses

Qualitative questionnaire

Following the completion of all the microteaching, the participants were asked to answer four questions about the effectiveness of conducting microteaching in their professional learning, the effect of the peer feedback they got on their microteaching and their self-evaluations of their microteaching on their professional learning, which were read by two EFL teacher educators to ensure the validity of the questionnaire. The teacher educators deemed the questions as suitable for serving for finding out answers to the research questions. In the last 30 minutes of the final lesson of TEYLs II course, the researcher handed out the questionnaire and collected them back at the end of it. Content analysis was used to analyze the data gathered from the questionnaire. Two coders, one of whom was the researcher, conducted the analysis and the inter-rater reliability was .87, which, according to Miles and Huberman (1994), indicates a high level of agreement between the coders.

Semi-structured interview

A semi-structured interview containing three questions about the effect of microteaching experiences on the study participants' professional learning was conducted with five volunteer participants to clarify and extend participants' responses to the questions in the qualitative questionnaire. The semi-structured interview questions were checked by the two EFL teacher educators to ensure they could serve to provide detailed answers to the research questions. The comments of the teacher educators on the semi-structured interview questions indicated that they were appropriate for looking for answers to the research questions. Each audio-recorded interview lasted for 13-17 minutes and was transcribed by the researcher. The data gathered from the interviews was used to support the data obtained from the qualitative questionnaire.

Findings

EFL Teacher Candidates' Overall Evaluation of Their Microteaching Experiences

The content analysis of the data gathered from the first question in the qualitative questionnaire led to the development of two themes, the first of which is effective and valuable experience.

Effective and valuable experience

All the participants viewed conducting microteaching and observing other EFL teacher candidates' microteaching as a valuable and effective experience. The categories that led to the development of the theme are a chance to gain insights into how their microteaching was perceived by others, practicing teaching, and raising their awareness of what should and should not be done as teaching English to young learners. The extracts taken from two participants' responses in the qualitative questionnaire and the interview exhibit the widely-held views of the study participants about their microteaching experiences.

I believe that microteaching was really effective. I observed more than 30 microteaching and they were all useful experiences with all the accurate and inaccurate practices demonstrated during microteaching. I once again realized the importance of putting theory into practice though I faced some difficulties both at the preparation stage and during microteaching. (Interview- EFL teacher candidate 4)

Microteaching helped me to become aware of my weaknesses in my teaching skills. I learned about my mistakes and how to correct them. To improve my teaching skills, I observed my classmates' microteaching and evaluated them. I want to say that the last eight weeks during which we microtaught were very useful. (Qualitative questionnaire- EFL teacher candidate 24)

Contribution to professional learning

Another theme that emerged from the content analysis was the contribution of microteaching to EFL teacher candidates' professional learning. The categories producing the theme are gaining an opportunity for developing skills of classroom and time management, taking teaching anxiety under control, putting the previously learned language teaching methods and techniques into practice, preconceiving the problems that might arise in real teaching, gaining experience of lesson planning, and designing appropriate materials for

students. EFL teacher candidate 12 stated in the qualitative questionnaire: “Microteaching has contributed a lot to my professional development. I realized that nothing may go in the planned and intended way in the classroom environment. I experienced how exciting teaching could be.” Below are the statements EFL teacher candidate 1 made in the interview:

Microteaching provided me lots of ideas about different materials I can use as teaching young learners and how to teach effectively. It also helped me realize how I can use my creativity and be an unforgettable teacher. During microteaching, I envisaged how I would teach English to my real students in the future. This process also helped me develop my skills in lesson planning. (Interview-EFL teacher candidate 1)

The Impact of Getting Feedback from Peers on EFL Teacher Candidates’ Professional Learning

The content analysis revealed that the participants had diverse views on the effectiveness of the feedback they received from their peers in their professional learning. While some participants evaluated the feedback given by their peers as useful for their professional learning, others’ perceptions of it were negative.

Contributing to professional learning

One of the emerged themes is contributing to professional learning. The analysis of the data gathered from the second question in the qualitative questionnaire revealed that for most of the participants, the feedback provided by their peers on their microteaching was effective and made a major contribution to their professional learning. The categories leading to the emergence of the theme are raising an EFL teacher candidate’s awareness of how other teacher candidates evaluated their microteaching performance, developing a higher consciousness of an EFL teacher candidate’s weaknesses in teaching, and getting the chance to identify the areas to be improved. EFL teacher candidate 3 stated in the interview: “My microteaching could be perfect but my friends acted like primary school students and their feedback made me become aware of my weaknesses in teaching English. This really helped me overcome my weaknesses.” Likewise, EFL teacher candidate 21 wrote down in the qualitative questionnaire: “We may not be aware of our mistakes but being observed by other EFL teacher candidates and getting feedback on our microteaching from them helped us realize

our mistakes and work on correcting them.” In line with the views of EFL teacher candidate 21, EFL teacher candidate 13 stated in the qualitative questionnaire: “I believe peer feedback really helped me become aware of my weaknesses in teaching English. My classmates sorted out the weaknesses that were not identified by the lecturer”.

No contribution to professional learning

The second theme detected through the content analysis is no contribution to professional learning. The categories that produced the theme are not receiving constructive feedback from the peers due to not getting along well with each other and peers’ not taking the task of giving feedback seriously. EFL teacher candidate 1 stated in the interview: “Frankly speaking, peer feedback was not very effective because my friends’ feedback was useless, and their comments were meaningless. I guess they did not take it seriously.” In the qualitative questionnaire, EFL teacher candidate 16 stated: “I do not think the feedback I got from my peers was useful. Constructive feedback was rare. They took the task of giving feedback personally, and because of this, their feedback was not constructive and they criticized me severely.”

The Influence of Self-Evaluation of Microteaching on EFL Teacher Candidates’ Professional Learning

The analysis of the EFL teacher candidates’ answers to the third question of what their perceptions concerning the contribution of self-evaluation of their microteaching to their professional learning were revealed that they construed self-evaluation as having a strong effect on their professional learning. The common comments made on the effect of carrying out self-evaluation via watching video recordings and taking into account the feedback given by the peers and the lecturer concentrated on getting the chance to objectively evaluate microteaching in a relaxed mood and thinking over the things that worked well and/or did not go well and what could be done for ameliorating the things that went wrong.

Objective evaluation of microteaching

One of the themes that developed in the content analysis is getting the chance to evaluate one's own microteaching without prejudice by virtue of watching the video recordings of their microteaching and pondering upon them. The categories that contributed to the production of the theme are paving the way for recognizing weaknesses and stimulating to strive to overcome them. The statement of EFL teacher candidate 2 epitomizes other participants' perceptions in relation to the link between professional learning and self-evaluation of microteaching: "I would not have been able to evaluate my microteaching objectively and been aware of my mistakes unless I had watched my video-recording".

Heightening EFL teacher candidates' awareness of the weaknesses in their teaching skills

Another theme that emerged from the content analysis is heightening EFL teacher candidates' awareness of the weaknesses in their teaching skills. The categories leading to the development of the theme are raising EFL teacher candidates' awareness of the weaknesses in teaching effectively and raising EFL teacher candidates' awareness of deficiencies in their own language skills. The two excerpts given below illustrate the perceptions of other participants regarding the relationship between raising EFL teacher candidates' awareness of their weaknesses in their teaching skills and their microteaching experiences.

While watching the video recording of my microteaching, I realized that I was not giving clear instructions and I was mispronouncing frequently used words. My friends and the lecturer had also given feedback close to my own evaluation but watching me making those mistakes really opened my eyes. I will work hard not to make the same mistakes next time and when I start to teach. (Qualitative Questionnaire - EFL teacher candidate 5)

Watching the video recording of my microteaching really helped me. I realized that students could not hear me especially the ones sitting at the back row. A good teacher should be heard by all the students in the classroom no matter what the classroom size is. (Qualitative Questionnaire - EFL teacher candidate 2)

How EFL Teacher Candidates Would Redesign Microteaching

The analysis of data obtained from the fourth question in the qualitative questionnaire revealed that the majority of the participants would take a number of initiatives to enhance

the effectiveness of the microteaching experience while 10 of the participants were content with how the microteaching process took place and consequently there was no need for redesigning it for them. The themes that developed from the content analysis are as follows: increasing the number of microteaching an EFL teacher candidate must conduct, peer feedback read by the lecturer and starting to implement microteaching technique earlier in the program.

Increasing the number of microteaching an EFL teacher candidate must conduct

The categories which produced the theme are the enthusiasm felt by the EFL teacher candidates to microteach more and the enthusiasm felt by the EFL teacher candidates to observe more microteaching. EFL teacher candidate¹⁴ stated in the qualitative questionnaire: "I wish I had had the chance to microteach at least three times because practicing teaching can teach a teacher candidate how to teach." Similarly, EFL teacher candidate 2 expressed in the interview: "Microteaching was the most effective technique used by the lecturer in this academic year. It would have been better for us if we had microtaught more."

Peer feedback is to be read by the lecturer

Another theme that developed from the content analysis of the participants' answers to the question of how they would redesign the microteaching process was that the lecturer had to read all the peer feedback. The categories contributing to the development of the theme are EFL teacher candidates' not taking the task of giving feedback on microteaching seriously and the probable positive influence of the lecturer. The statements below typify those of other participants.

The feedback I got from my friends was not very effective. I guess some of them were playing with their mobile phones while I was microteaching and they gave feedback because they had to do so. If the lecturer had told the EFL teacher candidates that she would read all the peer feedback forms, they would give feedback more seriously.
(Interview- EFL teacher candidate 16)

Starting to implement microteaching technique earlier in the program

Since the participants found their microteaching experiences as effective at their professional learning, they suggested commencing to microteach earlier after being enrolled in the initial EFL teacher education program rather than waiting for TEYLs II course. The categories that developed the theme are the wish for microteaching not only in TEYLs II course and asking for a program rich in microteaching. EFL teacher candidate 4 stated in the interview: "EFL teacher candidates need to engage in microteaching before taking TEYLs II course. We can start to microteach even in the first year of the program." EFL teacher candidate 31 stated in the qualitative questionnaire: "I believe microteaching is very important to learn to teach and more important than learning theories. Because of this, EFL teacher candidates should be given an opportunity for starting to microteach before the third year of the program."

Discussion

This study was carried out with a view to exploring the effect of microteaching on EFL teacher candidates' professional learning via uncovering their overall evaluation of the effectiveness of conducting microteaching and observing the microteaching their classmates conducted in their professional learning, their perceptions regarding the effectiveness of getting peer feedback and engaging in self-evaluation, and through unpacking the suggestions they had as to enhancing the quality of the microteaching process for their professional learning. The findings as to EFL teacher candidates' overall evaluation of their microteaching experiences are in congruence with the results of existing research in the literature examining students' perceptions concerning their microteaching experiences (Arsal, 2014; Frenandez , 2005; Golightly, 2010; Karlström & Hamza, 2019; Mikulec & Hamann, 2020; Özcan & Gerçek, 2014). The EFL teacher candidates stated in the qualitative questionnaire that conducting microteaching contributed to their professional learning by providing opportunities for putting what they had theoretically learned about classroom management and language teaching

methods into practice, and they gained experience of lesson planning and of preparing materials to use as teaching English to young learners. Considering the prevalently raised issue of the dichotomy between theory and practice in teacher training, the contribution of microteaching to EFL teacher candidates' professional learning once again brings forward the requirement for offering more chances to practice teaching in the initial EFL teacher education. The findings indicate that teaching EFL teacher candidates approaches, methods and techniques recommended to be used in English language teaching is insufficient for preparing them for the teaching profession. Microteaching, albeit the fact that it is a scaled down teaching experience, could perform a crucial function in supporting EFL teacher candidates in developing their teaching skills, as was figured out from the comments of the EFL teacher candidates on the effectiveness of microteaching in their professional learning.

The results of the study demonstrated the incongruence among participants' conceptions of the effectiveness of peer feedback in EFL teacher candidates' professional learning in that whilst there were participants valuing peer feedback for their professional learning, for other participants, peer feedback made no contribution to it. The participants setting forth peer feedback as a component of the microteaching process contributing to their professional learning underscored that reading peer feedback enabled them to have a clearer understanding of the weaknesses in their teaching, which is in line with the research undertaken by He and Yan (2011). The findings in that research also revealed that Chinese EFL pre-service teachers viewed peer feedback as effective in raising their awareness of their weaknesses and strengths. The participants who did not find peer feedback as an agent that enhanced their professional learning stated that some EFL teacher candidates did not provide constructive feedback because of personal issues. This seems to be an acute problem because the lecturer had told the EFL teacher candidates to be fair and give constructive feedback to their peers by accentuating the fact that they would teach different students in the future they might or might not like yet they could not behave in a biased manner towards them. Teacher

educators using microteaching technique, therefore, need to spend more time on expounding teacher candidates the significance of providing constructive feedback to their peers, and besides, on highlighting the ability of giving constructive feedback as a quality of successful teachers.

In addition to researching the impact of peer feedback on EFL teacher candidates' professional learning, this study scrutinized the probable contribution of self-evaluation to EFL teacher candidates' professional learning. The findings showed that EFL teacher candidates valued engaging in self-evaluation through watching their own micro lessons and taking into consideration the lecturer and peer feedback as they got opportunities for evaluating their performance on microteaching in an unbiased manner and for heightening their awareness of their strengths and weaknesses in their teaching skills. These results illustrate that self-evaluation gets EFL teacher candidates to delve into reflective practice, which is in line with those of the studies carried out by I'anson et al. (2003), Karlström and Hamza (2019), Jones and Jones (2013) and Karakaş and Yükselir (2020). Self-evaluation plays a significant role in teacher candidate learning because teacher candidates should be active agents in their professional learning as postulated by Francis (1997). EFL teacher candidates can evaluate their microteaching in the absence of its video recording by taking into consideration the feedback they receive from the teacher educator and classmates. Nevertheless, watching their own microteaching performance offers an opportunity for fostering their awareness of their strengths and weaknesses in their teaching, which could remain intact if they did not watch their microteaching.

The analysis of the data on the research question of what they would do to increase the quality of the microteaching process displayed that the EFL teacher candidates were in need of conducting more microteaching in TEYLs II course, and additionally emphasized the need for commencing to microteach earlier in the initial EFL teacher education program. Conducting only one microteaching was perceived to be inadequate by the participants, yet

crowded classes stand out as a major impediment for teacher educators because a theoretical basis needs to be formed before EFL teacher candidates begin to teach their micro lessons and then a group of 35-40 EFL teacher candidates should be observed when they are microteaching. To alleviate this problem, a five-hour microteaching course which is dedicated to creating an environment for EFL teacher candidates to conduct microteaching could be added to the initial EFL teacher education program. In doing so, they can microteach more than once to practice the theoretical knowledge they have accumulated, and furthermore, they can observe more microteaching, meaning having more opportunities for witnessing what works and what does not work. EFL teacher candidates can also be given a chance to commence to teach micro lessons starting from the second term of the program before taking the courses of Teaching Language Skills and TEYLs, and the video recordings of all microteaching conducted by EFL teacher candidates could be archived to evaluate the progression of teacher candidate learning and teaching performance.

The results indicated that providing the lecturer had read peer feedback forms before they were submitted to the teacher candidates, they would have taken the task of giving feedback to their peers more seriously and adopted a fair attitude whilst giving feedback. This suggestion merits consideration by EFL teacher educators implementing or planning to implement microteaching technique because EFL teacher candidates can really attach more significance to providing quality feedback if their feedback is read by the teacher educator.

Conclusions

Practicing teaching undeniably holds a noteworthy place in the initial EFL teacher education, which requires offering more opportunities to EFL teacher candidates for putting what they theoretically learn into practice. The findings reported in the current research demonstrated that conducting microteaching aided the EFL teacher candidates in enhancing their professional learning by virtue of experiencing practicing the language teaching methods they had covered in the courses they had taken. The findings also indicated that whilst they

found peer feedback as effective in encouraging their professional learning, there were participants deeming it as ineffective because of the issue that they could not get unbiased feedback from their peers. Furthermore, the study participants highly valued evaluating their own microteaching performance, which fostered their professional learning. EFL teacher candidates start to take Teaching Practice course at the seventh term of the program in the context of this study, which is added to the curriculum to create opportunities for them for practicing teaching English to real students and confronting the complexities of real teaching, and one of the criticisms about applying microteaching technique is the lack of encounter to the complexities of real teaching. Notwithstanding the fact that EFL teacher candidates do not teach real students in a real school environment in microteaching, as was the case in this study, they can still practice teaching English, which enhances their professional learning.

Limitations of This Study and Recommendations for Further Research

The EFL teacher candidates did not redesign their lesson plans and microteach again considering the feedback provided by the lecturer and their peers, and self-evaluation, which is an important limitation of this study. Further studies need to be undertaken to explore how getting feedback from the lecturer and peers, and engaging in self-evaluation contributes to EFL teacher candidates' professional learning by having them redesign their lesson plans and remicroteach. By doing so, it could be possible to observe the change, if any, in EFL teacher candidates' microteaching performance rather than merely relying on the EFL teacher candidates' statements, though they are precious as well, about how they would improve their teaching next time. Moreover, a microteaching course could be added to the EFL teacher education curriculum, which can enable EFL teacher candidates to microteach more than once, and, consequently, to observe more microteaching. Further research should be conducted to broaden the existing body of knowledge on the effect of microteaching on EFL teacher candidates' professional learning, and notably, to propose solutions for advancing the quality of peer feedback.

Statement of Interest

There is no potential conflict of interest.

Information on Financial Support

The author did not receive any financial support to publish the article.

References

- Allen, D. W., & Eve, A. W. (1968). Microteaching. *Theory into Practice*, 7(5), 181-185.
- Arsal, Z. (2014). Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching. *Euroepan Journal of Teacher Education*, 37(4), 453-464.
- Bone, K., Bone, J., Grieshaber, S., & Quinones, G. (2019). A Peer Assisted Learning (PAL) approach to preservice teacher professional experiences in Australia: Organisational friendships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 347-360.
- Cambridge Assessment International Education. (2018). Developing your school with Cambridge: A guide for school leaders. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271311-evaluating-teaching.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- d'Alessio, M. A. (2018). The effect of microteaching on science teaching self-efficacy beliefs in preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 29(6), 441-467.
- D'Rozario, V., Low, E. L., Avila, A. P., & Cheung, S. (2012). Service learning using English language teaching in pre-service teacher education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 441-454.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Diana, T. J. (2013). Microteaching revisited: Using technology to enhance the professional development of pre-service teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(4), 150-154.

- Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 335-346.
- Edwards, S., & Nuttall, J. (2015). Professional learning in pre-service and in-service teacher education: Contexts and issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 181-182.
- Farrell, T. S. C. (2008). Promoting reflective practice in initial English language teacher education: Reflective microteaching. *Asian Journal of English Language Teaching*, 18, 1-5.
- Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47.
- Francis, D. (1997). Reconceptualising microteaching as critical inquiry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(3), 207-223.
- Gao, X. (2015). Promoting experiential learning in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 435-438.
- Golightly, A. (2010). Microteaching to assist geography teacher-trainees in facilitating learner-centered instruction. *Journal of Geography*, 109(6), 233-242.
- He, C., & Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- l'anson, J., Rodrigues, S., & Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.
- Jones, J. L., & Jones, K. A. (2013). Teaching reflective practice: Implementation in the teacher-education setting. *The Teacher Educator*, 48, 73-85.
- Karakaş, A., & Yükselir, C. (2020). Engaging pre-service EFL teachers in reflection through video-mediated team micro-teaching and guided discussions. *Reflective Practice*. doi.org/10.1080/14623943.2020.1860927.

- Karlström, M., & Hamza, K. (2019). Preservice science teachers' opportunities for learning through reflection when planning a microteaching unit. *Journal of Science Teacher Education, 30*(1), 44-62.
- Kloet, M. A. V., & Chugh, B. P. (2012). An interdisciplinary analysis of microteaching evaluation forms: How peer feedback forms shape what constitutes "good teaching". *Educational Research and Evaluation, 18*(6), 597-612.
- Kuswandono, P. (2014). University mentors' views on reflective practice in microteaching: Building trust and genuine feedback. *Reflective Practice, 15*(6), 701-717.
- McDonald, M., Kazemi, E., Peterson, M. K., Mikolasy, K., Thompson, J., Valencia, S. W., & Windschitl, M. (2014). Practice makes practice: Learning to teach in teacher education. *Peabody Journal of Education, 89*(4), 500-515.
- Mcknight, P. C. (1971). Microteaching in teacher training: A review of research. *Research in Education, 6*(1), 24-38.
- Mergler, A. G., & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education, 21*(2), 199-210.
- Mikulec, E., & Hamann, K. (2020). "My eyes have been opened": Pre-service secondary teachers exploring behaviour management through a microteaching Project. *Action in Teacher Education, 41*(1) 1-18.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ng, C. H. (2017). Pre-service teachers teaching critical literacy through microteaching: Possibilities and constraints. *Changing English, 24*(1), 81-90.
- Özcan, Ö., & Gerçek, C. (2019). Multidimensional analyzing of the microteaching applications in teacher education via videograph. *European Journal of Teacher Education, 42*(1), 82-97.

- Parr, G., Wilson, J., Godinho, S., & Longaretti, L. (2004). Improving pre-service teacher learning through peer teaching: Process, people and product. *Mentoring and Tutoring, 12*(2), 187-203.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzats, A. (2018). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education, 70*(5), 441-452.
- Ruys, I., Keer, H. V., & Aelterman, A. (2012). Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 349-379.
- Skinner, B. (2012). Changing identities: An exploration of ESL trainee teacher discourse in microteaching. *Classroom Discourse, 3*(1), 46-64.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 63*, 376–382.
- Zhang, S., & Cheng, Q. (2011). Learning to teach through a practicum-based microteaching model. *Action in Teacher Education, 33*, 343-358.

Correspondence

Assist. Prof. Dr. Gülten Koşar
gulden.kosar@mku.edu.tr

Turkish Adaptation and Psychometric Analysis of the Self-Hate Scale

Selami KARDAŞ, Muş Alparslan University, Department of Educational Sciences, Orcid: 0000-0003-2773-3936

Halim GÜNER, Muş Alparslan University, Department of Educational Sciences, Orcid: 0000-0003-1537-7655

Nesrullah OKAN, Firat University, Department of Educational Sciences, Orcid: 0000-0002-9496-6417

Abstract

Although hating is not positive character, it is one of the emotions inherent in human beings. Self-hating is one of the feelings experienced as well as hating someone else. Knowing the level of self-hate of the person is important in measuring the emotional state of the person. Such a scale was developed by Turnell et al. (2019). In this study, the short version of this seven-item self-hate scale was adapted to Turkish. In adaptation, first of all, language equivalence was achieved by following the steps in the literature. For construct validity, exploratory factor analysis (EFA) was performed with the data collected from 465 university students, and confirmatory factor analysis (CFA) was performed with the data collected from 282 students. Significant and good levels results were obtained in both analyzes. The stress sub-factor of the DASS-21 was used for criterion validity. The relationship between the self-hate scale and stress was examined with the data collected from 90 students and the correlation value was $r = .449$. For the reliability of the adapted scale, the Cronbach's alpha (α) value and the discrimination of 27% lower and upper groups were examined. As a result of the analysis, $\alpha = .906$ and a significant t-test value ($t = 23.90$; $p < .001$) was obtained. As a result, good levels of analysis results were obtained in the adaptation process and the Self-Hate Scale was introduced to the literature.

Keywords: self-hate, adaptation, validity, reliability, scale adaptation



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 652-673
DOI:
10.17679/inuefd.822538

Article type:
Research article

Received : 06.11.2020
Accepted : 07.02.2021

Suggested Citation

Kardaş, S., Güner, H. & Okan, N. (2021). Turkish adaptation and psychometric analysis of the self-hate scale. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 652-673. DOI: 10.17679/inuefd.822538

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

First of all, it is necessary to explain the concept of self-hate and to specify the conditions under which this situation occurs, but there is no widely accepted and comprehensive definition of "self-hate" in the literature.

There are studies with evidence that people with negative feelings such as self-hate have the potential to harm themselves and perform the act of harm. Again, some forms of self-criticism are associated with feelings of inadequacy and inferiority, while others are associated with feelings of self-loathing. People who feel inadequate or inferior do not hate themselves, they can only be saddened by these inadequacies (Gilbert, 2015).

The concepts of self-hate and self-disgust are different, even if they are close to each other. Self-hate and self-disgust are often likely to coexist, although they seem to be distinguished based on the assumption that self-hate can arise in the absence of self-disgust.

In addition to the lack of a general definition of the concept, until the "Self-Hate Scale" was developed, a theoretically derived scale with satisfactory psychometric properties was not found in the literature. Self-hate has been functionalized as a response to failures or setbacks in the self-criticism literature, however, the items related to self-hate were derived from clinical impressions rather than an established theory, and the authors of these items questioned the content validity according to the extent to which 'hate-based emotion' was evaluated (Turnell et al., 2019).

For this purpose, this measurement tool consisting of seven items was developed to evaluate self-hate directly and concisely, and this scale developed in this study was tried to be adapted to Turkish.

Purpose

In this context, Turnell et al. (2019) needed a measurement tool to measure self-hate and developed the Self-Hate Scale (KNÖ). In the literature, it has carried this study out to adapt

to this scale, which allows us to measure self-hate directly into Turkish and add it to the Turkish literature.

Method

This research is a scale adaptation study conducted with the descriptive survey design of quantitative research. Studies such as skill tests and attitudes that have been developed or adapted fall into the descriptive research group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019).

Sample Group

The research sample is comprised of three study groups who study in Turkey in 2019-2020 academic semester in various universities. For the exploratory factor analysis, data were collected from a total of 465 students, 315 (68%) female students and 150 (32%) male students. For confirmatory factor analysis, data were collected from 282 students, 175 (62%) female and 107 (38%) male students. Additionally, for the criterion validity of the scale, data were collected from 90 students, 63 (70%) female and 27 (30%) male students.

Translation Process

First of all, the scale was translated into Turkish by five experts with high English language skills and unaware of each other. This translation was evaluated in many ways by two experts. Subsequently, the Turkish items were translated into the original language by two translation experts who are experts in their fields. Items translated into both languages were evaluated and a consensus was reached on the items of the scale. After the positive evaluations of two experts in the field and English language, the final version of the scale items was decided.

Data Collection Tools

In this study, Turkish form of the scale was used as a data collection tool. The Stress sub-factor of the Depression, Anxiety, Stress Scale (Dass 21), which was adapted into Turkish by Yılmaz, Boz, and Arslan (2017), was used for the criterion validity of the scale.

Findings

Construct Validity

Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to test the construct validity of the adapted scale. As a result of the exploratory factor analysis, it is seen that the Self-Hate Scale explains 66.13% of the variance as one factor. KMO value was found to be .901. According to the Barlett's test; $\chi^2=2267.80$ ($p < .001$) value were found. It is seen that the items in the scale have high load values (the lowest item load value is 0.665; the highest is 0.891). The one-factor and 7-item structure of the Self-Hate Scale was analyzed by CFA. Accepted fit indices were obtained as a result of CFA ($\chi^2/sd=1.933$; $p < .05$; RMSEA=0.061; RMR=0.065; NFI=0.983; CFI=0.991; GFI=0.977; RFI=0.967).

Criterion Validity

In order to determine the criterion validity of the Self-Hate Scale, the Stress Scale was administered to 90 university students. As a result of the analysis, the relationship between self-hate and stress was found to be positive and significant ($r = .449$; $p < .001$).

Reliability

In order to calculate the scale reliability, Cronbach's Alpha (α) internal consistency coefficient and the difference between the scores of upper and lower groups of 27% were examined. The internal consistency coefficient value for the Self-Hate scale was determined as $\alpha=0.906$. It has been observed that there is a significant difference between the lower and upper groups of 27% ($t = 23.90$; $p < .001$).

Discussion & Conclusion

As a result, it can be said that the scale is a valid and reliable scale based on the results of EFA, CFA, stress scale used in validity, the internal consistency coefficient used in reliability and the t-test of 27%. Thus, the Self-Hate scale that can be applied to many age groups has been introduced to Turkish literature.

Kendinden Nefret Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Yönden İncelenmesi

Selami KARDAŞ, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0003-2773-3936

Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0003-1537-7655

Nesrullah OKAN, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-9496-6417

Öz

Nefret etmek olumlu bir karakter olmasa da insanın doğasında var olan duygulardandır. Başkasından nefret etme gibi insanın kendinden nefret etmesi de yaşanan duygulardandır. Kişinin kendinden nefret düzeyinin bilinmesi kişinin duygu durumunu ölçmede önemlidir. Bu amaçla bir ölçek geliştirilmiştir. Bu çalışmada, geliştirilen bu yedi maddelik kendinden nefret ölçeğinin kısa versiyonun Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Uyarlamada dil eşdeğerliliği literatürdeki basamaklar takip edilerek sağlanmıştır. Yapı geçerliliği için 465 üniversite öğrencisinden toplanan veri ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve 282 öğrenciden toplanan veri ile de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan AFA ve DFA analizleri sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu ve 7 maddeli yapısı orijinal makaledeki gibi doğrulanmıştır. Ölçüt geçerliliği için de DASS-21 ölçeğinin stres alt boyutu kullanılmıştır. Doksan öğrenciden toplanan veriler ile kendinden nefret ölçeği ile stres arasındaki ilişkiye bakılmış ve korelasyon değeri $r=-.449$ çıkmıştır. Uyarlama yapılan ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa değerine ve %27'lik alt ve üst dilimlerin ayırıcılık özelliğine bakılmıştır. Analiz sonucunda $\alpha=.906$ ve anlamlı bir t-testi değeri ($t= 23,90; p<.001$) elde edilmiştir. Sonuç olarak uyarlama aşamalarında uygun analiz sonuçları elde edilmiş ve Kendinden Nefret Ölçeği literatüre kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kendinden nefret, adaptasyon, geçerlik, güvenirlik, ölçek uyarlama



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 652-673
DOI:
10.17679/inuefd.822538

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
06.11.2020
Kabul Tarihi :
07.02.2021

Önerilen Atıf

Kardaş, S., Güner, H. & Okan, N. (2021). Kendinden nefret ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik yönden incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 652-673. DOI: 10.17679/inuefd.822538

Kendinden Nefret Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Yönden İncelenmesi

İnsan kendinden nefret eder mi? Eğer kendinden nefret ediyorsa, bunun sebebi nedir? Bu soruların elbette tek bir cevabının olması beklenmez. Ancak ilk etapta kendinden nefret kavramını açıklamak ve bu durumun hangi koşullarda ortaya çıktığını belirtmek gerekir. Literatür incelendiğinde herkes tarafından kabul görmüş ve kapsayıcı bir 'kendinden nefret' tanımına rastlanmamıştır. Yoğun olarak stres, yeme bozuklukları ve intihar davranışı ile birlikte ele alınan kendinden nefret kavramı literatürdeki kaynaklardan yararlanarak Turnell ve arkadaşları (2019; s. 2) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır;

“Kalıcı, işlevsiz ve yıkıcı şekilde istenmeyen ve kusurlu niteliklerle karakterize edilen bir öz değerlendirmeyi kapsamaktadır. Algılanan standartları ve değerleri karşılamada yetersiz, ehliyetsiz ve değersiz duygulara yol açan bir başarısızlığı temsil eder. Yüksek düzeyde kendinden nefret; düşük benlik saygısı, utanç, kendini suçlama ve suçluluk duygularının yanında çoğunlukla dayanılmaz psikolojik ve duygusal bir kargaşa deneyimi yaratarak çalkantılı ruh hali şeklinde kendisini gösterir.”

Kendinden nefret ve kendinden tikslenme kavramları birbirlerine yakın olsalar bile bu iki kavram birbirlerinden farklı kavramlardır. Kendinden nefretin kendinden tiksinenin yokluğunda ortaya çıkabileceği varsayımına dayanarak iki kavram ayırt edilebilir görünseler de kendinden tikslenme ve kendinden nefretin sıklıkla aynı anda ortaya çıkma olasılığı vardır. Bununla birlikte, kendinden tiksinenin bireysel bir fenomen olarak var olmayacağını ve diğer yerleşik duygusal ve bilişsel fenomenlerle (çoğunlukla özeleştir) çeşitli derecelerde ilişki sergileyebileceği kabul edilir (Gilbert ve ark., 2004). Nefretin genel olarak öfkeyi de içerdiği kabul edilmektedir (Ekman ve Cordaro, 2011; Power ve Dagleish, 2008). Kendinden nefret etme gibi olumsuz duygulara sahip kişilerin kendilerine zarar verme potansiyeli taşıdığına ve zarar verme eylemini gerçekleştirdiğine dair kanıtlara sahip araştırmalar da bulunmaktadır. Yine bazı özeleştir biçimleri yetersizlik ve aşağılık duygularıyla ilişkiliyken, diğerleri kendinden nefret duygularıyla ilişkilidir. Örneğin kendini yetersiz veya aşağı hisseden insanlar

kendilerinden nefret etmeyebilirler, sadece sahip oldukları bu yetersizlikler yüzünden üzülebilmektedirler (Gilbert, 2015).

Kendinden nefret kavramı hem benzer kavramlar olan eksik görme, iğrenme duygularıyla hem de farklı duygular ile beraber ilişkisel ve yordama çalışmalarında kullanılmıştır. İntihar (Turnell ve diğ., 2019), depresyon (Demjen, 2014), merhamet (Rubin, 1998), öfke (Bushman ve Baumeister, 1998) ve yeme bozuklukları (Birgegård ve diğ., 2009; Björck ve diğ., 2007; Björck ve diğ., 2003) bunlardan bazılarıdır.

‘Kendinden Nefret Ölçeği’ geliştirilene kadar literatürde kendinden nefreti değerlendiren tatmin edici psikometrik özelliklere sahip teorik olarak üretilmiş bir ölçek bulunamamıştır. Kendinden nefret etme özeleştirilene literatüründe başarısızlıklara veya aksaklıklara bir yanıt olarak görülmektedir. Bununla birlikte, kendinden nefret ile ilgili maddeler yerleşik bir teoriden ziyade klinik izlenimlerden türetilmiştir. Nefret ile ilgili maddeleri yazarlar kapsam geçerliliğini “nefret temelli duygunun” ne kadar değerlendirildiğine göre sorgulamışlardır (Turnell ve diğ., 2019). Bunun yanında Overton ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen “Kendinden Tiksime Ölçeği” (Self-Disgust) kişinin kendini sevmeye duyusundan aşağılık ve değersizlik duygularına yönelik bir öz değerlendirme biçimi olan kendinden iğrenmenin yapısını ölçmek için geliştirilmiş olsa da başlangıçta vücut imajına odaklanarak yeme bozukluklarında kullanım amacıyla geliştirilmiştir. Ayrıca tutarsız bir faktör yapısı göstermesi sebebiyle eleştirilmiş ve kendinden nefreti ölçme noktasında yetersiz bulunmuştur (Turnell ve diğ., 2019).

Bu eleştirilerden dolayı Turnell ve arkadaşları (2019) kendinden nefreti ölçecek bir ölçme aracına ihtiyaç duymuşlar ve Kendinden Nefret Ölçeğini (KNÖ) geliştirmişlerdir. Alan yazında kendinden nefreti doğrudan ölçmeye imkân tanıyan bu ölçeği Türkçe’ye uyarlamak ve Türkçe literatüre kazandırmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik analizlerini ortaya çıkarmak amacıyla çeşitli analizler yapılmış ve bulgular kısmında tatlılaştırılması da amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Kendinden Nefret Ölçeği (KNÖ)

üniversite örnekleme çerçevesinde ele alınmış olup, geçerlik ve güvenirlik analizleri de bu örneklemeden toplanan veriler üzerinden incelenmiştir. Bu amaçla kendinden nefreti dolaysız bir şekilde değerlendirmek için geliştirilen yedi maddelik ölçek bu çalışmada Türkçeye uyarlanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma Turnell ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilmiş olan "Kendinden Nefret Ölçeğinin" Türkçeye uyarlama çalışmasıdır. Bu bölüm altında bu ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecine ilişkin bilgiler verilmektedir. Çalışma grubunun yapısı, kullanılan ölçüm araçları ve ölçeğin uyarlama süreci ayrıntıları ile açıklanmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Kendinden Nefret Ölçeğinin çeşitli psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla nicel araştırmanın betimsel tarama deseniyle gerçekleştirilen bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Betimsel araştırmalarda amaç çalışılan olgunun net bir şekilde tanımlanmasıdır. Aynı şekilde geliştirilen ya da uyarlanan yetenek testleri ve tutum testleri gibi araştırmalar da betimsel araştırma grubuna girmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2019).

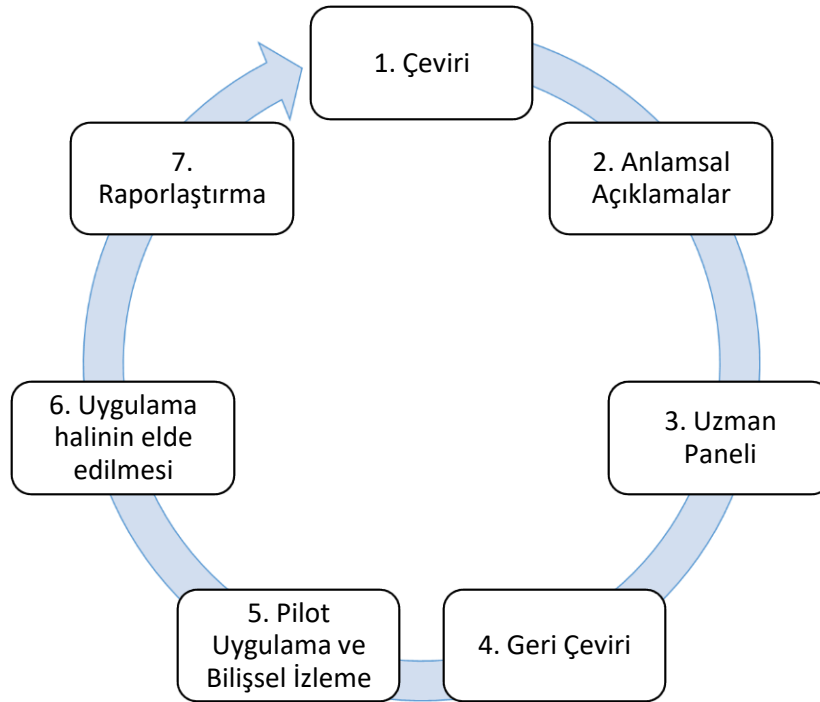
Çalışma Grubu

Araştırma evrenini üç devlet üniversitesinde (Marmara, Fırat ve Muş Alparslan) 2019-2020 bahar döneminde eğitim-öğretim gören lisans öğrencilerinin oluşturduğu bu çalışmada, araştırmacılar gerekli izinlerden sonra çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini ise üç grup oluşturmaktadır. İlk gruptan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için, ikinci gruptan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ve üçüncü gruptan ise ölçüt geçerliği için farklı zamanlarda veri toplanmıştır. Bu üniversitelerde okuyan öğrencilerden uygun örnekleme yoluyla veri toplanmıştır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir örnekleme türü olan uygun örneklemin tercih edilmesinde, araştırmacıların katılımcılara kolay ulaşması ve katılımcıların gönüllü olarak katılması önemli etkenlerdendir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu kapsamda tamamı lisans düzeyinde eğitim-öğretim gören ve her sınıf düzeyinde öğrencilerin bulunduğu bireylere

ulaşmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 315 (%68) kadın öğrenciden ve 150 (%32) erkek öğrenciden olmak üzere toplam 465 öğrenciden veri toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için 175 (%62) kadın ve 107 (%38) erkek öğrenci olmak üzere 282 öğrenciden veri toplanmıştır. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliği için sadece Marmara Üniversitesi lisans öğrencilerinden toplamda 90 öğrenci olmak üzere 63 (%70) kadın ve 27 (%30) erkek öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin yaş aralığı genel olarak 18-24 arasında değişmektedir.

Uyarlama Çalışması

Çapık ve arakadaşları (2018); Brislin, Lonner ve Thorndike (1973) ile Cha, Kim ve Erlen, (2007) uyarlama aşamalarını genel olarak Şekil 1'deki basamaklar çerçevesinde ele almışlardır.



Şekil 1. Uyarlama Basamakları

Şekil 1'deki basamaklar çerçevesinde; öncelikle İngilizce dil becerisi yüksek ve birbirleriyle irtibatı olmayan beş uzman tarafından ölçeğin Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Yapılan bu çeviriler iki uzman tarafından birçok boyutuyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede, özellikle dil yapısı, kültüre uygunluk ve anlaşılabilirlik gibi durumlar üzerinde durulmuştur. Uzmanlar ölçek maddelerinde kullanılan bazı kelimelerin birebir tercüme edilmesinden ziyade,

maddenin orijinalliğini bozmadan kültüre uygun bazı kelimelerin tercih edilmesinin daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu öneriler de dikkate alınarak ölçeğin Türkçe taslak formu meydana getirilmiştir. Akabinde Türkçe maddeler alanında uzman iki çeviri uzmanı tarafından orijinal diline çevrilmiştir. Her iki dile de çevrilmiş olan maddeler değerlendirilmiş ve uzmanların da onayıyla nihai maddeler üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Daha sonra hem alana hâkim hem de İngilizce diline hâkim iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş akademik ve dilsel yönden inceleme yapılmaları istenmiştir. Uzmanlar yapılan çeviride kullanılan dilin hem ölçeğin orijinalliğine sadık kalınarak yapıldığını hem de Türk kültürüne uygun bir şekilde icra edildiğini ifade etmişlerdir. Bunun neticesinde ölçeğe son hali verilmiştir. Bundan sonraki aşamada 32 lisans öğrencisine maddelerin anlaşılabilirliğine yönelik pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan her bir maddeyi yüksek sesle okumaları ve her bir madde ile ilgili kısa birer açıklama yapmaları istenmiştir. Pilot uygulamada katılımcılar maddelerin anlaşılır olduğunu belirttiklerinden, ana uygulama için maddeler belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kendinden Nefret Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması için veri toplama aracı olarak ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formu ve ölçeğin ölçüt geçerliği için Yılmaz, Boz ve Arslan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği'nin (Dass 21) Stres alt boyutu kullanılmıştır.

Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeğinin (Dass 21) Stres Alt Boyutu

DASS 21 ölçeği Henry ve Crawford, (2005) ve Mahmoud ve arkadaşlarının (2012) çalışmalarından alınarak Yılmaz, Boz ve Arslan (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek depresyon, stres ve anksiyete (endişe) adlarında üç alt boyuttan ve her alt boyut altında 7 madde olmak üzere toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik çalışması Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapılmıştır. Ölçek için yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre $X^2/sd = 2.8$; İyilik Uyum İndeksi (GFI)=.99; Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)=.98; Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (RMSEA)=.05; Hata Kareler Ortalamasının

Karekökü (RMR)=.05 ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)=.98 değerleri iyi uyum değerlerini göstermektedir. Stres alt boyutunun maddeleri DFA sonucunda .57-.72 yük değerleri vermiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach alfa değerinin test edilmesi ile sağlanmıştır.

Yapılan analizde Stres alt boyutunun alfa değeri $\alpha = .76$ çıkmıştır (diğer alt boyutlar Depresyon $\alpha = .82$ ve Anksiyete $\alpha = .81$). Yapılan bu çalışmada ise alfa değeri $\alpha = .81$ (N=90) olarak elde edilmiştir.

Stres alt boyutunun ölçüt geçerliliği için seçilmesinin nedeni Kendinden Nefret ölçeğinin depresyon ve anksiyete ile yüksek korelasyon göstermesinden dolayıdır. Literatürde Kendinden nefret ile anksiyete arasında $r = .63$ ($p < .001$) ve depresyon ile $r = .72$ ($p < .001$) korelasyon değerleri elde edilmiştir (Turnell ve diğ., 2019, p.7). Aynı şekilde yapılan bazı çalışmalarda stresin depresyon ve anksiyete ile yüksek değerde pozitif bir ilişki içinde olduğu bilinmektedir (stres ve depresyon arasındaki ilişki = .62; stres ve anksiyete = .66) (Sarıçam, 2018). Dolayısıyla anksiyete ve depresyon haricinde DASS-21'in üçüncü alt boyutu stres olduğundan bu alt boyut ile kendinden nefret alt boyutu arasında da anlamlı ve pozitif bir korelasyon değeri çıkması beklenmektedir. Elde edilecek bu sonuçla alanyazına bir katkı yapılması da bu çalışma ile beklenmektedir. Bu amaçla stres alt boyutunun ölçüt geçerliliği için kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen istatistiksel verileri analiz etmek için "SPSS for Windows 22.0" ve "AMOS 20.0" paket programlarından yararlanılmıştır. Ölçek iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Ölçüt geçerliği için Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeğinin (Dass 21) Stres alt boyutu kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için uzmanların fikirleri dikkate alınmıştır. Yapı geçerliği için de hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği için ise; üst ve alt gruplar arasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi, (2020-97132852/302.14.01/) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Geçerlilik

Bir ölçek uyarlanırken geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması o ölçeği güvenilir bir duruma getirdiği gibi, bilimsel bir perspektiften bakmaya da yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda uyarlanan ölçeğe ilişkin geçerlik sonuçları bu başlık altında sunulmuştur.

Yapı Geçerliliği

Uyarlanan ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Orçan (2018) ölçek uyarlama çalışmalarında sadece DFA'nın yapılmasının beraberinde bazı sorunlar barındırabileceğini belirtmiş ve AFA'nın da yapılmasının çeviriden dolayı yapılan bir hatanın önüne geçmede yararlı olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla uyarlama çalışmalarında sadece DFA'nın kullanılmasının gerçekte olması gereken ölçek yapısından farklı bir yapının ortaya çıkmasına sebebiyet verebileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda ilk önce ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır.

Tablo 1.

AFA Sonucunda Kendinden Nefret Ölçeğine İlişkin Açıklanan Varyans

Faktör	Toplam Açıklanan Varyans
Kendinden Nefret Ölçeği	%66.13

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kendinden Nefret Ölçeği'nin tek boyut olarak varyansın %66,13'ini açıkladığı görülmektedir. Bu değer sosyal bilimlerde kabul edilebilir değerler içerisinde yer almaktadır. Sosyal bilimler için açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 2.*KMO ve Bartlett's Testi Değerleri*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.901
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	2267.80
	Serbestlik Derecesi	21
	P	.000

Tablo 2 analiz edildiğinde KMO değeri .901 olarak bulunmuştur. KMO testi, dağılımın faktör analizi yapmak için yeterli olup olmadığını belirlemenin yanında kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını test etmek açısından da önemlidir. KMO değeri genel olarak 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez şeklinde değerlendirilir. Tavşancıl'ın (2010) değerlendirmelerine göre KMO değeri 0.90 ve üstü için mükemmel, 0.80 ve üstü için çok iyi, 0.70 ve 0.60 arası için ortalama ve 0.50 ve üstü için ise kötü bir değerdir. Bu araştırma neticesinde elde edilen KMO değeri bu ölçütlere göre mükemmel (.901) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte yapılan Bartlett's testine bakıldığında ki-kare değeri $X^2=2267.80$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Bütün bu veriler değerlerin anlamlı olduğunu, bu çalışmada kullanılan verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağıldıklarını göstermektedir.

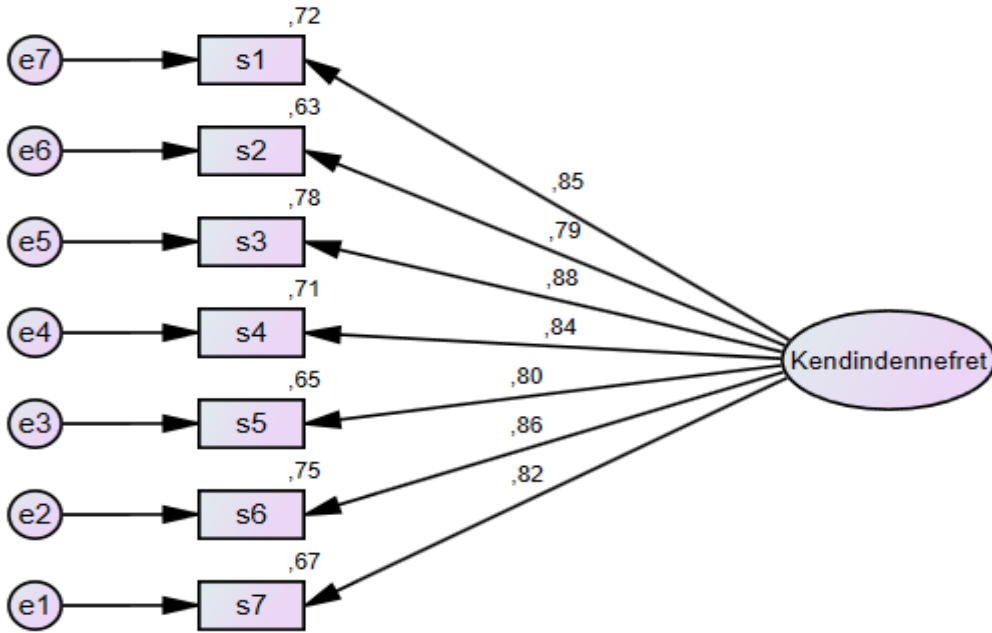
Tablo 3.*Kendinden Nefret Ölçeği Maddelerinin Yük Değerleri*

Maddeler	Yük Değerleri
1	,849
2	,767
3	,891
4	,870
5	,789

6	,838
7	,665

Yapılan işlemler neticesinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu ve bu ölçekte yer alan maddelerin yüksek yük değerlerine sahip oldukları tablo 3'te görülmektedir (en düşük madde yük değeri 0.665; en yükseği ise 0.891). Ölçekten elde edilen toplam puan kişinin Kendinden Nefret puanını vermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'ya ilişkin bulgular şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Kendinden Nefret Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Kendinden Nefret Ölçeği'nin tek boyutlu ve 7 maddeli yapısı DFA ile analiz edilmiş ve kabul gören uyum indeksleri elde edilmiştir ($\chi^2/sd=1.933$; $p<.05$; $RMSEA=0.061$; $SRMR=0.065$; $NFI=0.983$; $CFI=0.991$; $GFI=0.977$; $RFI=0.967$). Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)'in uygun gördükleri değerler ve çalışmanın uyum indeksleri tablo 4'te listelenmektedir.

Tablo 4.

Kendinden Nefret Ölçeği Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ve Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Uyum Değerleri
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1.933
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.061
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.065
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.983
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.991
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	$0.85 \leq GFI \leq 0.90$	0.977
RFI	$0.90 < RFI < 1.00$	$0.85 < RFI < 0.90$	0.967

Ölçeğe İlişkin Ölçüt Geçerliliği

Kendinden Nefret Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla DASS 21'in Stres alt boyutu toplamda 90 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Kendinden nefret ile stres alt boyutu arasındaki ilişkiye ait veriler tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Kendinden Nefret Ölçeği ile Stres Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2
Kendinden Nefret	1,00	
Stres	.449*	1,00

*P<,001

Yapılan analizler neticesinde, Kendinden nefret ile stres arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı çıkmıştır ($r=,449$; $p<,001$).

Güvenirlilik

Ölçek güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayılarına, Mc. Donald ω değerine ve %27'lik alt ve üst puanları arasındaki farka bakılmıştır. Bunlara ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

Tablo 6.

Kendinden Nefret Ölçeği İç Tutarlılık Katsayısı

Ölçek	Mc. Donald ω Değeri	Cronbach's Alpha Değeri
Kendinden Nefret	.889	.906

Tabloya bakıldığında, Kendinden Nefret Ölçeği için iç tutarlılık katsayısı için Cronbach's Alpha değeri $\alpha=,91$ ve $\omega=.889$ olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda Sosyal Bilimlerde genel olarak kabul edilen alfa değeri 0,70 ve üstü olmasıdır (Büyüköztürk, 2010). Bu durum Türkçeye uyarlanmış Kendinden Nefret Ölçeğinin güvenirlik noktasında iyi bir değere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.

Kendinden Nefret Ölçeği Puanının %27'lik Alt ve Üst Gruplara İlişkin T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kendinden	Üst	90	28,43	8,50	,89		
Nefret	Alt	90	7,02	,15	,02	23,90	,000

Kendinden Nefret Ölçeğinin üst ve alt gruplar arasındaki farkı belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre; alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu

görülmüştür ($t= 23,90$; $p<,001$). Ayrıca madde bazında %27'lik üst ve alt gruplara ilişkin t-testi yapıldığında da t-testi değerlerinin $t=19,13-12,55$ arasında ve tüm maddeler için anlamlı ($p<,001$) bir farklılığın olduğu görülmüştür. Böyle bir sonuç, ölçek maddelerinin bireyleri ayırt etme konusunda başarılı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya konu olan Turnell ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilmiş Kendinden Nefret Ölçeği'nin İngilizce maddeleri çeviri basamaklarına uyularak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Çeviri sürecinin çift yönlü olması ve uzmanlara değerlendirilmesi ölçek maddelerinin başarılı bir şekilde çevrilmesini sağlamıştır. Uyarlama çalışmalarında özellikle ölçeğin uyarlanacağı kültürün dil yapısına hâkim uzmanların olması oldukça önemlidir. Zira Borsa ve Ark. (2013) uyarlama çalışmalarında; maddelerin kültürel olarak anlam değişimlerine, maddelerin hedef gruba uygun olup olmadığına ve ne kadar düzgün çeviri yapılmış olsa da maddelerin çevrildiği dilde aynı kavramları karşılayıp karşılamadığına bakılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu uyarlama çalışmasında bu hususlara riayet edilmesine azami gayret gösterilmiştir. Ölçek maddeleri Türkçe'ye çevrildikten sonra ölçeğin yapı geçerliliği için farklı örneklemeler üzerinden AFA ve DFA yapılmıştır. AFA'dan elde edilen açıklanan varyans (%66.13), veri yeterliliği ve dağılımına yönelik KMO (.901) ve Barlet's test sonuçları ($X^2=2267.80$; $p<.001$) ve maddelerin yük değerleri (.891-.665) yüksek düzeyde çıkmıştır. Turnell ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada açıklanan varyans %81.3 çıkmıştır.

Bu çalışmada DFA'dan elde edilen uyum indeksleri ise iyi ve kabul edilebilir düzeydedir ($\chi^2/sd=1.933$; $p<.05$; RMSEA=0.061; SRMR=0.065; NFI=0.983; CFI=0.991; GFI=0.977; RFI=0.967). Turnell ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada uyum indeksleri ($\chi^2= 437.42$, $p < .001$; RMSEA = .08, 95% CI [.07, .09]; CFI = .99, TFI = .98) şeklinde bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada Türkçe uyarlama çalışması yapılan 7 maddelik Kendinden Nefret Ölçeğinin AFA ve DFA sonuçlarına göre ölçeğin yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Ölçüt geçerliliği için ise DASS-21 ölçeğinin stres alt boyutu kullanılmıştır. 90 kişiden elde edilen verilere göre stres ile kendinden nefret ölçeği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Stres ile kendinden nefret arasında elde edilen ilişki sonucunda Kendinden Nefret Ölçeğinin Türkçe versiyonunda ölçüt geçerliliği sağlanmıştır.

Uyarlanan Kendinden Nefret ölçeğinin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısına ve %27'lik alt-üst gruplara yönelik farka bakılmıştır. Tek boyutlu olan ölçeğin Cronbach alfa değeri iyi düzeyde ($\alpha = .906$) ve %27'lik dilimlerin t-testi anlamlı ($t = 23.90$; $p < .001$) çıkmıştır. Kendinden Nefret Ölçeğinin ilk versiyonunda (Turnell ve diğ., 2019) iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .96$ olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada çıkan iç tutarlılık katsayısının düzeyine ve literatür bulgularına dayanarak uyarlanan Kendinden Nefret Ölçeğinin güvenilirliği sağlanmıştır denilebilir.

Sonuç olarak geçerlilikte kullanılan AFA, DFA ve stres ölçeği sonuçlarına ve güvenilirlikte kullanılan iç tutarlılık katsayısı ve %27'lik dilimler t-testi sonuçlarına dayanılarak adaptasyonu sağlanan Kendinden Nefret ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Böylece birçok yaş gruplarına uygulanabilecek Kendinden Nefret ölçeği literatüre kazandırılmıştır.

Bununla birlikte birçok ölçek gibi Kendinden Nefret Ölçeği'nin de bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Ölçeğin sınırlılıklarından biri, veri toplamanın Covid-19 hastalığının olduğu dönemde olmasıdır. Veri toplanan üniversite öğrencilerinin bazı sınırlamaların olduğu dönemde ölçeği doldurmaları elde olmayan yanlı veriye sebep olmuş olabilir. Her ne kadar veri setleri normalliği sağlanmış olsa da Covid-19 döneminin kendinden nefret duygusu üzerinde etki edip etmediğiyle ilgili net bir şey söylenemez. Bu nedenle normalleşme sürecinin akabinde ölçeğe yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılacağı bir çalışma önerilebilir.

Gelecek araştırmalarda ölçeğin psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinden farklı örneklerde (örneğin; kronik sağlık sorunu yaşayan gruplarda, ergenlerde, yeme bozukluğu yaşayan bireylerde vs.) sınanması faydalı olacaktır. Yine öz bildirim yoluyla veri

toplanması ölçeğin bir diğer sınırlılığıdır; bundan ötürü cevaplayanların sosyal beğenilirlikten etkilenerek yanıt verme ihtimali olabilir. Bunlarla birlikte uygulamasının ve puanlamasının kolay olması; kısa sürede tamamlanabilir olması ölçeğin önemli bir avantajı olup pratik bir şekilde ve kısa bir zaman diliminde rahatlıkla kullanımına imkân sağlamaktadır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Fırat Üniversitesinden (2020-97132852/302.14.01/) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Birgegård, A., Björck, C., Norring, C., Sohlberg, S., & Clinton, D. (2009). Anorexic self-control and bulimic self-hate: Differential outcome prediction from initial self-image. *International Journal of Eating Disorders*, 42(6), 522-530.
- Björck, C., Clinton, D., Sohlberg, S. & Norring, C. (2007). Negative self-image and outcome in eating disorders: results at 3-year follow-up. *Eating behaviors*, 8(3), 398-406.
- Björck, C., Clinton, D., Sohlberg, S., Hällström, T. & Norring, C. (2003). Interpersonal profiles in eating disorders: Ratings of SASB self-image. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 76(4), 337-349.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). CrossCultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia*, 22(53), 423–432.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J. & Thorndike, R. M. (1973). *Cross cultural research methods*. New York: John Willey & Sons Pub. S.182.
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 219.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Cha, E. S., Kim, K. H. & Erlen, J. A. (2007). Translation of scales in cross-cultural research: Issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing*, 58(4), 386–395.
- Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *FNJNI Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3), 199-210. <https://doi.org/10.26650/FNJNI397481>

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demjén, Z. (2014). Drowning in negativism, self-hate, doubt, madness: Linguistic insights into Sylvia Plath's experience of depression. *Communication and Medicine*, 11(1), 41-54.
- Ekman, P., Friesen, W. V. & Ellsworth, P. (1982). What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? In: P. Ekman (Ed.), *Emotion in the Human Face* (pp. 39–55). New York: Cambridge University Press.
- Gilbert, P. (2015). Self-disgust, self-hatred, and compassion-focused therapy. In P. A. Powell, P. G. Overton & J. Simpson (Eds.), *The revolting self: Perspectives on the psychological, social, and clinical implications of self-directed disgust* (pp. 223-242). Karnac Books Ltd.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J. N. V. & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: an exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology* 43, 31–50.
- Gravetter, J. F. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Henry, J. D. & Crawford, J. R. (2005). The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(2), 227-239. <https://doi.org/10.1348/014466505X29657>
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A. & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(3), 149-156. DOI: <https://doi.org/10.3109/01612840.2011.632708>
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı? *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*; 9(4);413-421

- Power, M. J. & Dalgleish, T. (2008). *Cognition and emotion: From order to disorder* (2nd edn.). Hove: Psychology Press.
- Rubin, T. I. (1998). *Compassion and self-hate: An alternative to despair*. Simon and Schuster.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8 (2), 23–74.
- Schleider, J. L., Dobias, M. L., Sung, J. Y., Mumper, E. & Mullarkey, M. C. (2020). Acceptability and utility of an open-access, online single-session intervention platform for adolescent mental health. *JMIR Mental Health*.
- Tavşancıl, Ezel. (2010). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Turnell, A. I., Fassnacht, D. B., Batterham, P. J., Caelear, A. L. & Kyrios, M. (2019). The self-hate scale: development and validation of a brief measure and its relationship to suicidal ideation. *Journal of Affective Disorders*, volume 245, p. 779-787. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.047>
- Yılmaz, Ö., Boz, H. ve Arslan, A. (2017). Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (Dass 21) Türkçe kısa formunun geçerlilik-güvenilirlik çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 2 Sayı: 2.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğretim Üyesi Selami KARDAŞ

selamikardas@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Halim GÜNER

h.guner@alparslan.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Nesrullah OKAN

nesrokan@gmail.com

Evaluation of Information Technologies and Software Course Curriculum in the Context of CIPP Model

*Oğuzhan İleriş ÖZDEMİR, Ministry of National Education, 0000-0003-4408-1917
Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN, Gaziantep University, 0000-0003-1871-520X*

Abstract

The main purpose of this study is to evaluate the Information Technologies and Software curriculum using the Context-Input-Process-Product (CIPP) model introduced by Stufflebeam in line with the teachers' opinions. In this study, it was aimed to conduct a program evaluation study based on the CIPP model using an interview method from qualitative research methods. The study group of the research consists of 25 Information Technology Teachers working in Ağrı, Aksaray, Eskişehir, İstanbul, Manisa, Şanlıurfa and Şırnak province determined by using maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods. Qualitative data were collected using a study a structured interview form based on the CIPP model developed by Stufflebeam. Descriptive analysis method was used in qualitative data analysis. According to the results of the study, while the teaching principal methods in the curriculum were found to be successful in measurement and evaluation, it was observed that they could not be put into practice due to deficiencies such as inadequate Computer infrastructure and hardware.

Keywords: Information technologies, Teacher opinions, CIPP model



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 674-710
DOI:
10.17679/inuefd.879458

Article type:
Research article

Received : 13.02.2021
Accepted : 15.04.2021

Suggested Citation

Özdemir, O.İ. & Başaran, M. (2021). Evaluation of information technologies and software course curriculum in the context of CIPP model, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 674-710. DOI: 10.17679/inuefd.879458

This article was produced from a master's thesis accepted by Gaziantep University, Institute of Educational Sciences in March 2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As a school subject, BTY, which stands for Bilisim Teknolojileri ve Yazılım in Turkish – Information Technologies and Software in English, firstly took place in Turkey in 1997 under the name of Computer class and it took its latest form in 2018. Together with the changes in the curriculum, changes were seen in the curriculum content, teaching methods, materials that should be used and also in the methods of assessment and evaluation. It is seen that program development studies continue in developed countries and program evaluation studies are carried out. When the literature is examined, it is seen that program evaluation is beneficial in terms of developing curriculum. Program evaluation studies hold great importance in terms of improving the current curriculum, making it more efficient for students and also supporting teachers in becoming more helpful as the implementers of the curriculum. If a system is expected to work more effectively and efficiently, evaluation is the most important condition. It is thought that the data, which will be obtained from the evaluation of the BTY curriculum, might be used as a guide in determining the effectiveness of the curriculum and also in determining whether it meets the needs of the society and country or not and whether students are ready for changes brought by the information age or not.

Purpose

The aim of this study is to reveal functionality and feasibility of the BTY curriculum and to reveal its failing and missing parts by evaluating it. When the literature is examined, it has been noticed that some studies have been carried out regarding curriculum evaluation. However, this study can be said to differ from other studies in that it uses CIPP Evaluation Model (Context, Input, Process, Product) and also in that it evaluates the current BTY curriculum that was developed in 2018. In addition, this study can be said to be more

comprehensive since 25 interviewers, who have participated in the study from 7 different cities, have different demographic characteristics.

Method

In this study, conducting a program evaluation research, which is based on the CIPP model in the direction of teachers' opinions as the implementers of the curriculum by using the interview research method that is one of the qualitative research methods, has been aimed. The participants of the study are 25 BTY teachers teaching in 7 different cities of Turkey in 2020-2021 fall semester. Maximum variation sampling, one of the sampling methods used in qualitative research methods, has been used in determining the participants. The distribution of the participants, who are 25 BTY teachers, according to the cities, where they work, is as follows: 4 in Istanbul, 16 in Sirnak, 1 in Manisa, 1 in Agri, 1 in Sanliurfa, 1 in Aksaray and finally 1 in Eskisehir. 8 of the teachers participating in the study are female and 17 of them are male. The work experiences of the interviewers change between 2 years and 13 years. In the study, a semi-structured interview form that has been created by the researcher, has been used as data collecting tool. 20 questions have been prepared to use in the semi-structured interview form according to 4 steps of CIPP evaluation model, which are context, input, process and product, and also 5 questions have been prepared for each step. The data in the study have been analyzed by using descriptive analysis. During the interview, the participants have been asked open-ended questions according to the themes that have previously been determined. During the study, codes have been produced under 21 categories and 636 codes have been reached in total. All of the teachers in the study have been selected on voluntary basis in order to increase the reliability of the study. Miles and Huberman formula has been referred in order to obtain validity and reliability. When Miles and Huberman formula has been applied, it has been noticed that there is %96 agreement with the first expert. The research data has been shared with the second expert and 584 common codes have been reached. Miles and

Huberman formula has been applied to the results that the second expert has reached, and it has been found that there is %91 agreement. The arithmetic means of the agreements reached with the second expert, has been calculated and it has been found that there is %93 agreement.

Findings

The part of findings in the study has been discussed one by one according to 4 steps of CIPP model. According to the data obtained from the part of context evaluation, it has been noticed that the curriculum of BTY course is far from reaching 2023 goals and it can't meet the requirements of information age. Additionally, it is partially sufficient in meeting individual needs of students and it is able to make students reach specific goals in sufficient amount. According to the data obtained from the part of input evaluation, it has been noticed that BTY course teachers don't have enough readiness level about the curriculum but they find goals in the curriculum consistent. Moreover, it has been revealed that they find the weekly course hour insufficient and they use various supplementary resources during classes and also they state that the absence of a course book causes problems. According to the data obtained from the part of process evaluation, it has been noticed that there are differences in conducting the class and teaching principles-methods are found successful. Besides, it has been determined that problems occur during the course practice and that the course is applied through different materials and finally that effective participation into the course is achieved. According to the data obtained from the part of product evaluation, it has been noticed that the curriculum of BTY course is found successful in terms of assessment and evaluation methods, and also that it can help students improve academically. Furthermore, it has made students reach digital competence goals. According to the data obtained from the last two themes in the product evaluation part, it has been noticed that a good level of success has been reached in theoretical units while level of success is not in desired amount in applied units.

Discussion & Conclusion

According to the results obtained from the part of content evaluation, it is seen that the reason why the goals in 2023 vision can't be achieved and why specific purposes in the curriculum can't be accomplished is because there is a lack of hardware at schools. Additionally, the uncertainty about the curriculum's meeting students' individual needs can be said to result from different conditions that schools, teachers and students have. According to the results obtained from the part of evaluation, it has been noticed that the weekly course hour for BTY is insufficient to reach the learning outcomes in the curriculum. It is seen that the lack of a BTY course book delivered to students by the Education Ministry also causes problems for both students and teachers. According to the results obtained from the part of process evaluation, it is seen that the lack of hardware during the practice of the course and the lack of BTY classes at schools in sufficient number cause problems. According to the teachers, it can be said that applied outcomes can't be practiced as intended at schools, where there is no BTY class, and therefore, these outcomes can't be reached. According to the results obtained from the part of product evaluation, the teachers have stated that students have showed academic success at the end of the term. However; they have emphasized that this academic success is only in theoretical units adding that students couldn't show the same success in applied units. According to the results obtained from the study, obstacles to applying the BTY curriculum effectively are lack of BT classes, lack of hardware, lack of a course book and also lack of enough weekly course hour at schools.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının CIPP Modeli Bağlamında Değerlendirilmesi

Oğuzhan İleriş ÖZDEMİR, MEB, 0000-0003-4408-1917

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BAŞARAN, Gaziantep Üniversitesi, 0000-0003-1871-520X

Öz

Bu araştırmanın temel amacı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının, Stufflebeam tarafından ortaya koyulan Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeli kullanılarak öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak CIPP modelini temel alan bir program değerlendirme çalışması yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen Ağrı, Aksaray, Eskişehir, İstanbul, Manisa, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde görev yapan 25 Bilgi Teknolojileri Öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel veriler, Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP modeline dayanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Nitel veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müfredatta yer alan öğretim ilke ve yöntemlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin başarılı olduğu tespit edilirken yetersiz bilgisayar altyapısı ve donanım eksiklikleri nedeniyle uygulamaya konulamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilişim teknolojileri, Öğretmen görüşleri, CIPP modeli



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 674-710
DOI:
10.17679/inuefd.879458

Article type:
Research article

Received : 13.02.2021
Accepted : 15.04.2021

Önerilen Atıf

Özdemir, O.İ. & Başaran, M. (2021). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının CIPP modeli bağlamında değerlendirilmesi, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 674-710. DOI: 10.17679/inuefd.879458

Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mart 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin ilk kez 1997 yılında öğretim programında yer almasıyla başlayan süreçte 2020 yılına kadar çeşitli değişikliklerle mevcut duruma gelinmiştir. Bu değişiklikler BTY dersi öğretim programının işlerliği, öğrencilere ne kadar yararlı olabildiği, eğitim çıktısı olarak hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı gibi soruları gerekli kılmıştır. Gelişmiş ülkelerde program geliştirme çabaları devam ettiği gibi program değerlendirme çalışmaları da yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşleri aracılığıyla CIPP (Context, Input, Process, Product) modeline göre değerlendirilerek programın eksik ve aksayan yönlerinin tespit edilmesidir. BTY dersinin ilk kez 1997 yılında öğretim programında yer almasıyla başlayan süreçte 2020 yılına kadar çeşitli değişikliklerle mevcut duruma gelinmiştir. Bu değişiklikler BTY dersi öğretim programının işlerliği, öğrencilere ne kadar yararlı olabildiği, eğitim çıktısı olarak hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı gibi soruları gerekli kılmıştır. Bahsedildiği gibi gelişmiş ülkelerde program geliştirme çabaları devam ettiği gibi program değerlendirme çalışmaları da yapılmaktadır. Program değerlendirme gözlem yolu ile ve farklı türde ölçme araçları kullanılarak söz konusu eğitim programının verimliliği ile ilgili veri elde etme ve elde edilen verileri, programın verimliliğinin göstergeleri olan ölçütler ile karşılaştırıp, sonuçlarına ilişkin yorum yapma ve program verimliliğine ilişkin yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 1998).

Program değerlendirmenin odak noktası programın tasarlandığı ve uygulandığı durumlarda istenilen sonuçları ortaya koyup, koyamadığıdır. Bunun yanında programın uygulanmasından önce zayıf ve güçlü tarafları ile programın uygulanmasından sonraki verimliliğinin değerlendirilmesi ile program değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiş olur. (Ornstein & Hunkins, 2013). Eldeki öğretim programını geliştirmek, öğrenciler açısından daha verimli hale getirmek, programın uygulayıcı olan öğretmenin de daha yararlı olmasını sağlamak

adına program değerlendirme çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Bir sistemin daha etkili ve daha verimli çalışması isteniyorsa değerlendirme en önemli koşuldur (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

MEB'in hedef olarak belirlediği 2023 eğitim vizyonu ve bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) konusunda hedeflerinin bulunması 2010 sonrası dönemde okullardaki BİT araçlarına yapılan yatırımlar, BTY dersi öğretim programının değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bilgi çağında başarının kaynağı olan etkenler bilgi, esneklik ve yenilik olduğu düşünülmektedir (Özcan, 2007). Bilgi çağında bilgiyi üretmek ve kullanabilmek adına en temel ders BTY dersi ve bu derse verilen değer de toplumun geleceğini belirleyeceği düşünülmektedir. Bilgi çağındaki bireyler, öncülük edebilecek donanıma ve yeteneğe sahip kişilerdir. Eğer bu öncüyü yetiştirecek sistemi oluşturamazsanız 2025 ve sonrasında da beklenti içinde olamazsınız (Mütercimler, 2000). BTY dersinin, bilgi çağı için önemi ve bilgi üretmenin uluslararası arenada yer almanın ön koşulu olduğu buradan anlaşılmaktadır. BTY dersinin etkililiğinin, verimliliğinin ve söz konusu bilgi çağının gereksinimlerini karşılayıp karşılayamadığı ve ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

BTY (Bilişim Teknolojileri ve Yazılım) dersi öğretim programının değerlendirilmesinden elde edilecek verilerin; programın etkililiğini belirlemede, toplumun ve ülkenin gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesinde, öğrencilerin bilgi çağının getirdiği yeniliklere hazır olup olmadığının belirlenmesinde, yararlı olacağı BTY dersi öğretim programının geliştirilmesi için yol gösterici olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. BTY dersi öğretim programının güncel kalması ve öğretim programında aksayan yönlerin giderilerek devam edilmesi, varsa eksikliklerin tamamlanması bilgi çağında öğrenim gören öğrenciler için önem taşımaktadır. Bu çalışmada da BTY eğitiminde ortaya çıkan sorun ve aksaklıkların giderilmesi ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın değerlendirilmesi, yol gösterici ve rehber sonuçlar ortaya çıkarması bakımından önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde BTY dersi öğretim programının farklı türden program değerlendirme modelleri ile değerlendirildiği görülmüştür.

Güncel halini 2018’de alan BTY dersi öğretim programı ilk kez bu çalışma ile CIPP modeli ile değerlendirilmiştir. Bu açıdan BTY dersinin CIPP modeli ile değerlendirilmesi yönüyle bu çalışma diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırmaya katılan görüşmecilerin 7 farklı ilde çalışan öğretmenler olması ve demografik açıdan farklı özellikler taşımaları nedeniyle bu araştırmanın diğer araştırmalardan daha kapsamlı olduğu da söylenilebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak BTY dersi öğretim programının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak programın uygulayıcısı olan öğretmen görüşleri doğrultusunda CIPP modelini temel alan bir program değerlendirme çalışması yapılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde Türkiye’nin yedi farklı ilinde görev yapmakta olan 25 BTY dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacı ile ilgili bilgi elde etme konusunda zengin durumların ayrıntılı biçimde çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Patton, 2002). Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesinin seçilmesindeki temel neden çeşitliliği sağlayıp bunun üzerinden araştırmaya genelleme yapmak yerine çeşitlilik içeren durumlar arasında yer alan benzer ve ortak yönleri maksimum düzeyde ortaya çıkarabilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan bilişim öğretmenlerinden dördü İstanbul’da, on altısı Şırnak’ta, biri Manisa’da, biri Ağrı’da, biri Şanlıurfa’da, biri Aksaray’da ve biri de Eskişehir ilinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sekizi kadın on yedisi erkektir. Görüşmecilerin mesleki deneyimi 2-13 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya

katılan öğretmenlerden üç tanesi özel okullarda, yirmi iki tanesi kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlere dair bilgiler Tablo 1’de listelenmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Görüşmeci No	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	Şehir
G1	Erkek	26	2	Şırnak
G2	Kadın	28	4	Şırnak
G3	Erkek	27	3	Şırnak
G4	Erkek	27	4	Ağrı
G5	Erkek	28	4	Manisa
G6	Erkek	28	6	İstanbul
G7	Erkek	27	7	İstanbul
G8	Erkek	27	2	Şırnak
G9	Erkek	27	2	İstanbul
G10	Erkek	27	3	Şırnak
G11	Erkek	27	5	Şanlıurfa
G12	Erkek	28	4	Şırnak
G13	Kadın	24	2	Şırnak
G14	Erkek	34	13	Aksaray
G15	Kadın	28	4	Şırnak
G16	Kadın	28	4	Şırnak
G17	Erkek	28	3	İstanbul
G18	Kadın	30	2	Şırnak
G19	Erkek	31	3	Şırnak
G20	Kadın	29	4	Şırnak
G21	Kadın	29	3	Şırnak
G22	Erkek	30	2	Şırnak
G23	Kadın	27	6	Şırnak
G24	Erkek	28	7	Şırnak
G25	Erkek	23	2	Eskişehir

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması sırasında nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, önceden belirlenmiş olan ve önemli bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıt verme biçimine dayanan karşılıklı ve etkileşim içinde bir iletişim süreci olarak görülmektedir (Stewart & Cash 1985). Araştırmacının görüşme esnasında, araştırma hedefleri ile ilgili sorduğu sorulara görüşmeciler, konuya yönelik; bilgileri, fikirleri, bakış açıları ve tutumlarına dayanarak yanıt verirler (Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek,

2013). Bunun yanında Patton (1987)'e göre görüşmenin amacı, araştırmacı tarafından görüşülen bireyin iç dünyasına girmek ve onun konu hakkındaki düşüncelerini anlamaktır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 20 soru CIPP değerlendirme modelinin 4 basamağı olan bağlam, girdi, süreç ve ürün basamaklarına göre hazırlanmış ve her basamak için 5'er soru oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular, alanyazının incelenmesi sonucunda benzer araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara göre düzenlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem ile araştırmacı, görüşme sırasında önceden belirlemiş olduğu soruları sormakta ve konu hakkında daha ayrıntılı bilgi elde etmek amacı ile görüşmecinin yanıtlarını açmasını ya da daha ayrıntılı açıklamasını sağlayacak sonda sorular sorulabilmektedir. Soruların hazırlanmasının ardından alınan uzman görüşüne ve önerilerine göre sorular yeniden düzenlenmiştir.

Uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait 2 soru aşağıda belirtilmiştir:

Örnek1: "BTY dersi öğretmenlerinin, BTY dersi öğretim programı konusunda hazırbulunuşlukları hakkında ne düşünüyorsunuz?"

Sonda: "Üniversitelerde bu konuda verilen eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?"

Örnek2: "Sizce BTY derslerine ayrılan, ders saati yeterli midir? Neden?"

Sonda: "Sizce BTY dersi hangi sınıf kademelerinde ve kaç saat olmalıdır?"

Veri toplama işlemi sürecinde, görüşmecilerle önceden belirlenen gün ve saatte görüşülmüştür. Her bir görüşmeci ile yaklaşık yarım saat sürede yüz yüze veya Skype uygulaması üzerinden sesli görüşme gerçekleştirilmiş, her bir katılımcıdan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı ile verilerin eksik ya da yanlış olmasının, veri kaybı yaşanmasının da

önüne geçilmiştir. Ses kayıtları daha sonra dinlenilerek yazılı duruma getirilmiş ve kodlama yoluyla çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara, önceden belirlenen temalara göre açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmecilerin sorulara verdiği yanıtlara göre kodlara ulaşılmıştır. Betimsel analizde veri toplama işlemi, önceden belirlenen temalara göre yapılmaktadır. Daha sonrasında da bu temalara göre yeni sorular da oluşturulabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma sırasında ortaya çıkan verilerin analiz edilmesinde ilk aşama olarak araştırmacı tarafından ses kayıtlarının yazıya geçirilmesi işlemi yapılmış ve her bir görüşmeciden elde edilen veriler hazırlanan bir standart forma aktarılmıştır. Araştırma sırasında 21 tema altında kodlar çıkarılmış ve toplamda 636 koda ulaşılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırmacının kendi etkisinden arınık bir kodlama yapması olanaksızdır. Böyle bir durumda araştırmacının kendi yanlılığının ve etkisinin önüne geçebilmek amacıyla farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setinin kodlanması gerekir. CIPP modelinin dört basamağına göre, önceden belirlenmiş olan temalar Tablo 2’de listelenmiştir

Tablo 2

CIPP Modeline Göre Belirlenen Temalar

Bağlam (Context)	Girdi (Input)	Süreç (Process)	Ürün (Product)
2023 Hedefleri	Program Hazırlanışlığı	Uygulama Farklılıkları	Ölçme-Değerlendirme
Bilgi Çağı Gereksinimleri	Amaç Tutarlılığı	Öğretim Yöntemleri	Akademik gelişim
Bireysel İhtiyaçlar	Ders Sayısı	Uygulama sorunları	Dijital yetkinlik
Özel Amaçlar	Yardımcı Kaynak	Materyaller	Etik -güvenlik
Güçlü Yön/Zayıf Yön	Ders Kitabı	Etkin katılım	Ürün oluşturma

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman formülüne başvurulmuştur. Genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanmış olan veri setinin benzerlik oranı önem taşımaktadır (Fidan & Öztürk, 2015a). Buradan elde edilecek benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenirliliğini de ortaya koymaktadır. Miles ve Huberman tarafından oluşturulan modele göre içsel tutarlılık olarak ad verilen ve kavramsal olarak kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak ifade edilen bu benzerlik şu şekilde hesaplanır: “ $\Delta = C \div (C + \alpha) \times 100$ ” Burada Δ = güvenirlilik katsayısı, C = üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısı, α = üzerinde görüş birliği sağlanmayan terim sayısını ifade etmektedir. Bu formül ile yapılan içsel tutarlılık işlemi sonucunda kodlayıcılar arasında güvenirlilik katsayısının en az % 80 ($\Delta \geq 80$) çıkması kodlama işleminin güvenirliliğini ortaya koyar (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada temalara göre kodlar çıkarılmış ve içsel tutarlılığın sağlanması adına iki farklı uzmanla toplanan veriler paylaşılmıştır. Araştırmada toplam 636 koda ulaşılmış ve verilerin paylaşıldığı birinci uzman ile 611 ortak koda ulaşılmıştır. Miles ve Huberman’ın formülü uygulandığında birinci uzman ile % 96 görüş birliği olduğu görülmüştür. Araştırma verileri ikinci uzman ile paylaşılmış ve 584 ortak koda ulaşılmıştır. ikinci uzmanın vardığı sonuçlara Miles ve Huberman formülü uygulanmış ve % 91 görüş birliği olduğu görülmüştür. Verilerin paylaşıldığı ikinci uzman ile varılan görüş birliklerinin aritmetik ortalaması hesaplanmış ve % 93 görüş birliği olduğu görülmüştür.

Geçerlik ve güvenirlilik kavramı nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardan daha farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek 2013). Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilikten bahsedilmekte iken nitel araştırmalarda daha çok ulaşılan bulguların doğruluğu, araştırmacıların ne derece yetkin olduğu ve inanılabilirlik gibi kavramlar daha çok kullanılmaktadır (Krefting, 1991). Araştırmanın güvenirliliğinin artırılması için tüm görüşmeci öğretmenler, gönüllük esasına göre seçilmiştir. Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için katılımcı teyidi ve araştırmacının önyargılardan uzak durması gibi tekniklere başvurulmuştur. Çalışma sırasında

katılımcıların hiçbirinin kişisel yaşamına dair sorulara ya da sonda sorulara yer verilmemiş, kişisel bilgiler içerecek sorular yöneltilmemiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması adına, görüşme formunda bulunan sorular iki uzmana danışılarak yeniden düzenlenmiştir. Tüm bu çalışmaların, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırdığı düşünülmektedir. Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi'nden (10-02-2021 tarih ve 03 numara) etik izin alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Araştırmanın temelini oluşturan CIPP modelinin dört basamağına (bağlam, girdi, süreç ve ürün) göre sorulmuş olan toplam 20 sorunun analizi listelenmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 1-5. Sorular araştırmanın “bağlam” basamağını, 6-10. sorular araştırmanın “girdi” basamağını, 11-15. sorular araştırmanın “süreç” basamağını, 15-20. sorular araştırmanın “ürün” basamağını oluşturmaktadır. Görüşme formunda bulunan soruların katılımcılarla görüşülmesi neticesinde 636 koda ulaşılmış ve önceden belirlenen 21 tema altında listelenmiştir.

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Bağlam boyutundaki ilk soru olan: “BTY dersi öğretim programı, 2023 eğitim vizyonu dahilinde belirlenen, bilişim teknolojilerini çevrimiçi ve çevrim dışı ortamlarda ‘üretim’, ‘sorunlara çözüm geliştirme’ ve ‘hayallerini hayata geçirme’ aracı olarak kullanmaları” hedeflerini gerçekleştirme konusunda ne düşünüyorsunuz, neden?” kısmında “2023 hedefleri” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “erişme ve erişememe” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 3’te listelenmiştir.

Tablo 3

Bağlam Basamağındaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 1: 2023 Hedefleri		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı

Erişememe	(17) G1, 2, 3, 4, 6, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25	G22- “Bu hedeflere ulaşamadığımızı rahatlıkla söylerim.”
Erişme	(8) G3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 23	G7- “Burada bahsedilen hedefleri gerçekleştirebileceğini düşünüyorum.”

2023 hedefleri temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretim programında yer alan kazanımların 2023 hedeflerine erişmede yeterli olmadığı söylenilebilir.

Bağlam boyutundaki ikinci soru olan: “BTY dersi öğretim programının amaçları düşünüldüğünde ‘Bilgi çağının’ gereksinimlerini karşılama konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” kısmında “bilgi çağı gereksinimleri” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “karşılama ve karşılayamama” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 4’te listelenmiştir.

Tablo 4

Bağlam Basamağındaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 2: Bilgi çağı gereksinimleri		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Karşılama	(19) G1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	G11- “Bilgi çağının gereksinimlerini karşıladığını düşünüyorum.”
Karşılayamama	(6) G2, 4, 5, 9, 12, 17	G17- “Bu özel amaçlar kesinlikle yeterli değil.”

Bilgi çağı gereksinimleri temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilgi çağının gereksinimlerini karşılayabileceği görülmektedir.

Bağlam boyutundaki üçüncü soru olan: “BTY dersi öğretim programının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” kısmında “bireysel ihtiyaçlar” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “karşılama ve

karşılıyama” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 5’te listelenmiştir.

Tablo 5

Bağlam Basamağındaki Üçüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 3: Bireysel İhtiyaçlar		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Karşılama	(13) G1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 19, 20, 21, 22, 23	G20- “Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabileceğini söyleyebilirim.”
Karşılıyama	(11) G2, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25	G24- “Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamadığını rahatlıkla söyleyebilirim.”

Bireysel ihtiyaçlar temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretim programının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılaması konusunda öğretmenlerin yarısı karşılayabileceğini yarısı da karşılayamayacağını belirtmiştir.

Bağlam boyutundaki dördüncü soru olan: “BTY dersi öğretim programının özel amaçlarına ulaşma düzeyi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” kısmında “özel amaçlar” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “ulaşma, ulaşamama ve kısmen ulaşma” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 6’da listelenmiştir.

Tablo 6

Bağlam Basamağındaki Dördüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 4: Özel Amaçlar		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Ulaşamama	(17) G2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	G25- “Bu özel amaçlara ulaşmamız mümkün gözüküyor”
Ulaşma	(7) G1, 3, 5, 6, 10, 14, 18	G14- “Kazanımlarımız 15 özel amaca ulaştıracaktır”
Kısmen Ulaşma	(1) G17	G17- “Ben kendi adıma bunun kararını veremem.”

Özel amaçlar temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretim programında belirtilen özel amaçlara ulaşılamayacağı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Bağlam boyutundaki beşinci soru olan: “Sizce BTY dersi öğretim programının güçlü yönleri nelerdir? Zayıf yönleri nelerdir? Neden?” kısmında “güçlü yön” ve “zayıf yön” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “kazanım yeterliliği, öğrenci etkinliği, kapsamlı program, yaşama yakınlık, problem çözme, rehber program, diğer güçlü yönler, teknolojik eksiklik, BT sınıfı eksikliği, ders süresi, merkezi program, diğer zayıf yönler” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 7’de listelenmiştir.

Tablo 7

Bağlam Basamağındaki Beşinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 5: Güçlü Yön, Zayıf Yön		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Kazanım yeterliliği	(8) G1, 2, 4, 7, 8, 12, 14, 24	G2- “Kazanımlarımız öğrencilerin ihtiyaç duyacağı teknolojik bilgiyi karşılamış oluyor”
Kapsamlı program	(8) G5, 12, 14, 16, 20, 22, 23, 24	G24- “Öğretim programı ilgi uyandıran bir program”
Öğrenci etkinliği	(5) G3, 6, 9, 10, 11	G11- “Öğretim programı ilgi uyandıran bir program”
Diğer güçlü yönler	(4) G13, 20, 21, 25	G20- “Bir de basitten karmaşığa gitmiş bu da güçlü yönü”
Problem çözme	(3) G18, 19, 21	G19- “Problem çözme ünitesinin öğrenciyi geliştirmesi ve diğer derslere de bunun yansımadır”
Rehber program	(2) G17, 23	G17- “Programımızın yol gösterici olması bana göre güçlü yönüdür”
Yaşama yakınlık	(2) G8, 13	G8- “Öğretim programımız günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara değinmiş”
Teknolojik eksiklik	(9) G1, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 19, 24	G16- “Zayıf yönü de materyal olmadan uygulanabilir durumda değil”
BT sınıfı eksikliği	(8) G2, 4, 11, 13, 14, 16, 19, 24	G4- “Özellikle de bilişim laboratuvarının olması programın işlerliği açısından çok önemlidir”
Diğer zayıf yönler	(7) G1, 4, 5, 6, 21, 23, 25	G6- “Zayıf yönü materyal eksikliğidir ve maliyetli bir ders olmasıdır”
Merkezi program	(3) G3, 11, 22	G22- “Öğretim programını biraz daha bölgesel olarak yapsalar daha

Ders süresi	(3) G9, 18, 20	G9- "Programın zayıf yönü ders saatinin çok az olması"
-------------	----------------	--------------------------------------------------------

Güçlü-Zayıf yön temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretim programının kapsamlı olması ve kazanımlarının yeterli olması güçlü yön olarak belirtilirken teknolojik eksiklik ve BT sınıfı eksikliği de öğretim programının uygulanmasındaki zayıf yönler olarak belirtilmiştir.

Girdi Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Girdi boyutundaki ilk soru olan: "BTY dersi öğretmenlerinin, BTY dersi öğretim programı konusunda hazırbulunuşlukları hakkında ne düşünüyorsunuz?" kısmında "program hazırbulunuşluğu" teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: "yeterli, yetersiz" şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 8'de listelenmiştir.

Tablo 8

Girdi Basamağındaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 6: Program Hazırbulunuşluğu		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Yetersiz	(20) G1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25	G19- "Genel olarak yeterli hazırbulunuşluğa sahip değiller."
Yeterli	(5) G6, 11, 12, 22, 23	G12- "Öğretmenlerimizin yeterli hazırbulunuşluğa sahip olduğunu söyleyebilirim."

Program hazırbulunuşluğu temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretmenlerinin öğretim programı konusunda yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmadıkları görülmektedir.

Girdi boyutundaki ikinci soru olan: "BTY dersi kazanımları, BTY dersi öğretim programında belirlenen amaçlar ile tutarlı olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Neden?" kısmında "amaç tutarlılığı" teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar:

“tutarlı, tutarsız, kısmen tutarlı” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 9’da listelenmiştir.

Tablo 9

Girdi Basamağındaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 7: Amaç Tutarlılığı		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Tutarlı	(23) G2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	G15- “Bence tutarlı. Çok fark göremiyorum açıkçası.”
Tutarsız	(1) G8	G8- “Bana kalırsa özel amaçlar ile kazanımlar arasında tutarlık pek yok.”
Kısmen Tutarlı	(1) G1	G1- “Kısmen tutarlı kısmen tutarsız”

Amaç tutarlılığı temasından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğretim programında belirtilen özel amaçlar ile kazanımlar arasında tutarlılık gördükleri söylenilebilir.

Girdi boyutundaki üçüncü soru olan: “Sizce BTY derslerine ayrılan, ders saati yeterli midir? Neden?” kısmında “ders saati” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “yeterli, yetersiz” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 10’da listelenmiştir.

Tablo 10

Girdi Basamağındaki Üçüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 8: Ders Sayısı		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Yetersiz	(24) G1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	G10- “Kesinlikle yeterli değil.”
Yeterli	(1) G5	G5- “Kendi özel okulumla ilgili konuşsam yeterli diyebilirim.”

Ders sayısı temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretmenlerinin, BTY dersine ayrılan ders saatinin yetersiz buldukları söylenilebilir.

Girdi boyutundaki dördüncü soru olan: “BTY dersini işlerken yardımcı kaynak ya da rehber kitap vb. kaynaklardan yararlanıyor musunuz? Eğer yararlanıyorsanız hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?” kısmında “yardımcı kaynak” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “akıllı defter, sunu, video, EBA bilişim kitabı, uygulamalar, pdf, diğer kaynaklar” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 11’de listelenmiştir.

Tablo 11

Girdi Basamağındaki Dördüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 9: Yardımcı Kaynak		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Sunu	(17) G2, 3, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	G21- “Bunun dışında ek olarak sunu ve videolardan da yararlanıyorum.”
Akıllı Defter	(15) G1, 2, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23	G4- “YETSİS’in hazırladığı bir yardımcı kitabı kullanıyorum”
Video	(12) G5, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24	G23- “Kendim video ve sunu da hazırlıyorum”
EBA Bilişim kitabı	(7) G4, 5, 6, 9, 10, 11, 21	G6- “MEB online bir kitap yayınlamıştı ben biraz ondan yararlandım.”
Diğer kaynaklar	(6) G3, 5, 18, 22, 23, 25	G23- “PUSULA yayıncılığın bilgisayarsız kodlama etkinliklerini kullanıyorum”
PDF	(5) G7, 8, 12, 17, 19	G19- “Sunu ve pdf kullanıyorum.”
Uygulamalar	(3) G5, 17, 25	G17- “Sunu, pdf, video ve sanal uygulamalardan yararlanıyorum”

Yardımcı kaynak temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretmenleri yardımcı kaynak olarak en çok YETSİS yayıncılığın çıkardığı “Akıllı defter” kitabını kullanmakta ve bunun yanında sunu, video, EBA bilişim kitabı, pdf ve uygulamalara da yer vermekte oldukları görülmektedir.

Girdi boyutundaki beşinci soru olan: “MEB tarafından öğrencilere verilen bir BTY ders kitabının olmaması öğrenciler ve öğretim açısından herhangi bir sorun oluşturmakta mıdır? Eğer oluşturuyorsa bu durum ne tür sorunlara yol açmaktadır?” kısmında “yardımcı kaynak” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “sorun oluşturma, sorun oluşturmama”

şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 12’de listelenmiştir.

Tablo 12

Girdi Basamağındaki Beşinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 10: Ders Kitabı		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Sorun oluşturma	(23) G1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	G16- “Bence kesinlikle kitap verilmeli. Çünkü kitap olmaması sorun oluşturuyor”
Sorun oluşturmama	(1) G14	G14- “Ben kitabın eksikliği konusunda bir eksiklik hissetmiyorum”

Ders kitabı temasından elde edilen bulgulara göre MEB tarafından BTY dersine ait bir ders kitabının dağıtılmaması öğretmenlere göre sorun oluşturmakta olduğu görülmektedir.

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Süreç boyutundaki ilk soru olan: “BTY dersi öğretim programında planlanan kazanımlar ve üniteler ile programın uygulanması sırasında ne gibi farklılıklar oluşmaktadır, açıklar mısınız?” kısmında “uygulama farklılıkları” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “donanımsal eksiklik, ders süresi, öğrenci hazırbulunuşluğu, diğer nedenler” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 13’te listelenmiştir.

Tablo 13

Süreç Basamağındaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 11: Uygulama Farklılıkları		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Donanımsal eksiklik	(15) G3, 4, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	G3- “Okulda her türlü imkan varmış gibi düşünülmüş ancak gerçekten böyle değil”
Ders süresi	(4) G2, 5, 15, 25	G14- “Kazanımlar çok fazla ders sayısı da az olduğu için yetişmiyor”

Diğer nedenler	(3) G6, 11, 25	G11- “Bölgesel olarak farklılığın dikkate alınmaması sorunlara neden oluyor kısacası”
Öğrenci hazırbulunuşluğu	(2) G9, 13	G13- “Öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumları bu tarz farklılıklara neden olabilmektedir.”

Uygulama farklılıkları temasından elde edilen bulgulara göre öğretim programında belirtilen kazanımlar ile dersin işlenişi sırasında oluşan farklılıkların en önemli nedenini donanımsal eksiklik oluşturmakta ve bunun yanında nispeten daha az olarak da ders süresi eksikliği ve öğrenci hazırbulunuşluğu farklılıkları oluşturmaktadır.

Süreç boyutundaki ikinci soru olan: “BTY dersi öğretim programında önerilen yöntem ve teknikler, öğrencileri kazanımlara ulaştırması konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” kısmında “öğretim yöntemleri” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “ulaştırma, ulaştıramama” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 14’te listelenmiştir.

Tablo 14

Süreç Basamağındaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 12: Öğretim Yöntemleri		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Ulaştırma	(16) G1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 25	G10- “Buradaki öğretim ilke ve yöntemleri gayet yeterli bizim için”
Ulaştıramama	(9) G7, 12, 13, 16, 19, 21, 22, 23, 24	G14- “Bu yöntem ilkeler öğrencilere hiçbir şey kazandıramaz”

Öğretim yöntemleri temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretmenlerinin, öğretim programında belirtilen öğretim yöntem ve tekniklerinin istenilen amaçlara ulaştırabileceğini düşündükleri görülmektedir.

Süreç boyutundaki üçüncü soru olan: “BTY dersi öğretim programının uygulanması sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Çözüm olarak neleri önerirsiniz?” kısmında “uygulama sorunları” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “BT sınıfı eksikliği,

donanımsal eksiklik, derse yönelik algı, teknik sorunlar, öğrenci hazırbulunuşluğu, diğer sorunlar” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 15’te listelenmiştir.

Tablo 15

Süreç Basamağındaki Üçüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 13: Uygulama sorunları		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Donanımsal eksiklik	(18) G1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23	G18- “En büyük sorunumuz materyal eksikliğidir”
BT sınıfı eksikliği	(15) G1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	G12- “Öncelik de Bilişim sınıfıdır o olsa kazanımlarımız çok daha
Derse yönelik algı	(5)G6, 7, 8, 17, 22	G17- “Bir de bilişim öğretmenlerine yönelik mesleki algılamalar”
Diğer sorunlar	(4) G5, 9, 14, 17	G14- “Ders saati uygulama için yetmiyor”
Öğrenci hazırbulunuşluğu	(2) G24, 25	G25- “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki farklılık da bir sorun oluşturabiliyor”
Teknik sorunlar	(2) G6, 21	G21- “İnternet bağlantısı sorunları gibi sorunlar bizim temel sorunlarımız.”

Uygulama sorunları temasından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uygulamada yaşadığı sorunlar içerisinde en çok BT sınıfının olmaması ve donanımsal eksiklikler yaşamaları, nispeten daha az olarak da teknik sorunlar ve öğrenci hazırbulunuşluğu farklılıkları olarak gördükleri söylenilebilir.

Süreç boyutundaki dördüncü soru olan: “BTY dersi öğretim programında belirtilen hangi materyalleri daha kullanışlı buluyorsunuz, öğrencilerin sürece daha etkin katılımı için hangi materyalleri önerirsiniz?” kısmında “materyaller” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “tablet, bilgisayar, robot kitleri, 3D yazıcılar, VR gözlük, diğer materyaller” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 16’da listelenmiştir.

Tablo 16*Süreç Basamağındaki Dördüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema 14: Materyaller		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Robot Kitleri	(23)G1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25	G17- "Bilgisayar, tablet ve robot kitlerinin üçünü de kullanışlı buluyorum ben"
Bilgisayar	(21) G3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	G15- "Bilgisayar ve robot kitlerini kullanışlı buluyorum"
Tablet	(12) G1, 2, 4, 8, 9, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24	G2- "Tablet ve robot kitlerinin ihtiyaçlarımızı daha iyi karşılayacağını düşünüyorum"
Diğer Materyaller	(4) G1, 3, 4, 23	G23- "Drone ile bir etkinlik önerebilirim, giyilebilir teknolojileri de göstermek isterdim"
VR gözlük	(2) G23, 25	G25- "Ek olarak artırılmış gerçeklik gözlüğünü önerebilirim"
3D Yazıcılar	(2) G4, 22	G4- "3D yazıcılar da çok önemli, bunları öneriyorum"

G15: "Bunu kullanmamız için söylemişler ama hangisi var bizde? Okulda da yok evde de yok ben de alıp dağıtacak değilim. Tablet kesinlikle değil, bilgisayar ve robot kitlerini kullanışlı buluyorum. Bunlar dışında belki Arduino seti önerebilirim." (Bilgisayar, robot kitleri)

Materyaller temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretmenlerinin, öğretim programında yer alan materyallerden özellikle bilgisayar ve robot kitlerini kullanışlı buldukları ve nispeten daha az olarak tableti kullanışlı buldukları, bunun yanında da 3D yazıcılar ve VR gözlükleri önerdikleri söylenilebilir.

Tablo 17*Süreç Basamağındaki Beşinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema 15: Etkin katılım		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Sağlama	(19) G1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25	G7- "Genel olarak derse etkin katılım sağlandığını düşünüyorum."

Sağlayamama	(5) G2, 3, 13, 22, 23	G23- “Çocuğun yeterince etkin katılım sağlayamadığını düşünüyorum”
Kısmen sağlama	(1) G5	G5- “Yarı yarıya diyebilirim. Net bir şey söyleyemem bu konuda”

Etkin katılım temasından elde edilen bulgulara göre BTY dersi öğretim programının, öğrencilerin derse etkin katılımını sağladığı görülmektedir.

Ürün Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Ürün boyutundaki ilk soru olan: “BTY dersi öğretim programında belirtilen ölçme-değerlendirme yaklaşımları üzerine düşünceleriniz nelerdir? Sizce BTY dersi için ölçme-değerlendirme nasıl yapılmalıdır?” kısmında “ölçme-değerlendirme” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “kullanışlı, kullanışsız” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 18’de listelenmiştir.

Tablo 18

Ürün Basamağındaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 16: Ölçme-değerlendirme		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Kullanışlı	(17) G1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20	G11- “Ölçme değerlendirme yaklaşımları güzel buldum”
Kullanışsız	(8) G14, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25	G21- “Bu ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanamıyoruz ve gereken yeterliliği sağlamıyor”

Ölçme-değerlendirme temasından elde edilen bulgulara göre öğretim programında belirtilen ölçme-değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından kullanışlı bulunduğu söylenilebilir.

Ürün boyutundaki ikinci soru olan: “Dönem sonunda öğrencilerin Bilişim teknolojileri konusunda gösterdiği gelişim nasıldır?” kısmında “akademik gelişim” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “başarı, başarısızlık” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 19’da listelenmiştir.

Tablo 19*Ürün Basamağındaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema 17: Akademik gelişim		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Başarı	(18) G1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25	G11- “Başarılı bir gelişim gösterdiklerini söyleyebilirim”
Başarısızlık	(7) G7, 12, 13, 15, 18, 20, 22	G13- “Dönem sonunda büyük bir gelişim göstermedikleri düşüncesindeyim”

Akademik gelişim temasından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dönem sonunda başarılı ve istenen düzeyde bir gelişim gösterdikleri söylenilebilir.

Ürün boyutundaki üçüncü soru olan: “BTY dersi öğretim programının BTY dersi alan öğrencilerini program içerisinde belirtilen ‘dijital yetkinlik’ hedefine ulaştırabilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” kısmında “akademik gelişim” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “erişme, erişememe, kısmen erişme” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 20’de listelenmiştir.

Tablo 20*Ürün Basamağındaki Üçüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema 18: Dijital yetkinlik		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Erişme	(19) G1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24	G9- “Dijital yetkinlik konusunda yeterli düzeyde olduklarını söylerim”
Erişememe	(4) G2, 5, 13, 23	G2- “Dijital yetkinlik hedeflerine erişmek için yeterli durumda değiliz”
Kısmen erişme	(2) G15, 25	G25- “Bu soru hakkında kesin bir şey söyleyemem”

Dijital yetkinlik temasından elde edilen bulgulara göre 2023 vizyonunda belirtilen dijital yetkinlik hedefine yeteri düzeyde erişildiği görülmektedir.

Ürün boyutundaki dördüncü soru olan: “Etik ve güvenlik ünitesi kapsamında verilen kazanımlar sonucunda, öğrenciler günümüz dünyasında karşılaşılan bilişim sorunlarına ve tehditlerine karşı yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz, neden?” kısmında “etik-güvenlik” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “yeterli, yetersiz” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 21’de listelenmiştir.

Tablo 21

Ürün Basamağındaki Dördüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 19: Etik -güvenlik		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Yeterli	(23) G1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25	G11- “Yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünüyorum”
Yetersiz	(2) G17, 23	G23- “Yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşünüyorum kısacası ben bu ünite”

Etik-Güvenlik temasından elde edilen bulgulara göre “Etik ve Güvenlik” ünitesi kazanımlarına yeterli düzeyde ulaşıldığı görülmektedir.

Ürün boyutundaki beşinci soru olan: “Ürün oluşturma ünitesi kapsamında verilen kazanımlar sonucunda, öğrencilerin iş yaşamında gereksinim duyacakları tablolama-sunu-kelime işlemci programları hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” kısmında “ürün oluşturma” teması oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar: “yeterli, yetersiz” şeklindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 22’de listelenmiştir.

Tablo 22

Ürün Basamağındaki Beşinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema 20: Ürün oluşturma		
Kodlar	Frekans-öğretmenin kodu	Alıntı
Yetersiz	(20) G1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	G1- “Yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünmüyorum”

Yeterli	(5) G4, 6, 9, 24, 25	G4- “Bilgi sahibi olduklarını söyleyebilirim”
---------	----------------------	-----------------------------------------------

Ürün oluşturma temasından elde edilen bulgulara göre “Ürün oluşturma” ünitesi kazanımlarına ulaşmada yetersiz kalındığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ilk aşamasında alt problem olarak belirlenen “BTY dersi öğretim programının 2023 eğitim vizyonunda belirlenen hedefleri karşılayıp karşılayamadığı konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttiği görüşler incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretim programının, 2023 hedeflerini karşılama konusunda yetersiz olduğu görülmüştür. Bu yetersizliğin ana kaynağının okullardaki donanım ve materyallerin eksikliği olduğu düşünülmektedir. 2023 vizyonunda belirlenen hedeflerden biri olan “çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda üretim” hedefinin okullardaki BT sınıfı eksikliği nedeniyle başarılamayacağı söylenebilir. Henningsen & Stein (1997)’a göre ders etkinliği sırasında araç gereç kullanmak önemlidir ve etkinlik yaparken önemli bir parçasını oluşturur.

Araştırmanın bir başka alt problemi olan “BTY dersi öğretim programının, öğretim programında belirlenen özel amaçlara ulaşabilme konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlere yöneltilen sorular incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretim programının özel amaçlara ulaşma düzeyinin tamamen yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretim programının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılaması konusunda da bir belirsizlik söz konusu olup okula, öğretmene, öğrenciye ve koşullara göre farklılaştığı düşünülmektedir. Öğretim programında yer alan kazanımların bilgi çağının koşullarına uygun olarak tasarlandığı görülse de materyal, donanım, teknolojik altyapı gibi çeşitli eksikliklerden dolayı bu özel amaçlara ulaşamadığı ve ulaşamayacağı açıkça görülmektedir. Durdukoca & Arıbaş (2011) tarafından yapılan BT dersi öğretim programının öğretmen görüşlerince

değerlendirilmesi çalışmasında BT dersinde kazandırılması planlanan hedeflerin okullardaki koşullar (BT sınıfı, donanım, internet) neticesinde gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı görülmüştür.

Öğretim programında yer alan kazanımların tamamı uygulamaya dönük olmasa da kodlama, ürün oluşturma gibi üniteler uygulama olmaksızın ulaşılabilir görülmemektedir. Kelime işlemci, tablolaştırma, sunu oluşturma gibi yazılımların bilgisayar olmadan öğrenciye kazandırılması mümkün görülmemektedir. Öğretim programında materyal olanağı olmayan okullar için yöntem ve teknikler önerilse de uygulamaya dönük olan konuların bu yöntem ve tekniklerle anlaşılamayacağı görülmektedir.

BTY dersi öğretim programının kazanımları ve özel amaçlarına ulaşmada ilk 3 ünite başarı sağlansa da beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinin ikisinde de ortak olan son iki ünite başarı sağlanamamakta ve hedeflere ulaşmamaktadır. Ürün oluşturma, problem çözme ve programlama üniteleri doğası gereği öğrencilerin uygulama yapmasını ve bilgisayar üzerinde deneyim elde etmelerini gerektirmektedir. Buna karşın kamu kurumlarının pek çoğunda BT sınıfı bulunmamakta ya da eğer varsa büyük donanımsal sorunlar barındırmaktadır. Bu ve benzeri sorunlar nedeniyle BTY dersi özel amaçlarına ulaşmada büyük sorunlar olduğu açıkça görülmektedir. Karal ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada, BTY dersi kazanımlarının olması gerekenden daha fazla olduğu ve ders saatinin bu kazanımlara ulaşma konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Bunun yanında BTY dersi kazanımlarının da öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı ve okullarda her öğrenci için bir bilgisayar düşmediği sonuçlarına da varılmıştır.

Girdi Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ikinci aşamasında alt problem olarak belirlenen “BTY dersi için ayrılan ders saati kazanımlara ulaştırmak için yeterli midir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttiği görüşler incelenmiştir. Bu soru için temel oluşturması niteliğinde öğretmenlerin, öğretim

programı konusunda yeterli hazırbulunuşluğa sahip olup olmadıkları sorulmuş ve yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmadıkları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde BTY dersi öğretmenlerinin, öğretim programı konusunda sahip oldukları hazırbulunuşluğa ilişkin bir bulgu bulunamamıştır. Alanyazında pek çok araştırmada öğrencilerin BTY dersi konusunda hazırbulunuşlukları incelenmiş ancak öğretmenlerin, öğretim programı konusundaki hazırbulunuşlukları değerlendirilmemiştir. Öğretmenlerin, öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmamalarının dersin işlenişi açısından sorunlara neden olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada BTY dersine ayrılan ders saatinin eksik ve yetersiz olduğu görülmüştür. Pek çok öğretmen kazanımların önemli kısımlarını verememekte ve birçok ünite tam olarak işlenmeden yarım kalmaktadır. Karal ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada da kazanımların çok fazla olduğu ve ders saatinin bu kazanımları karşılamada yetersiz olduğu görülmüştür. Şişman & Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmada da BTY ders saatinin yetersiz olduğu ve sorunlara yol açtığı görülmektedir. Ders kazanımlarının bir kısmının uygulamaya dönük olmasından dolayı öğretmenler kazanımları verirken öğretim programına bağlı ilerleyememekte ve bir hafta teorik kazanım işlerken bir hafta uygulamalı kazanımlara yönelmektedir.

Ders saatinin sorun oluşturmaya neden olan iki etken bulunduğu görülmektedir. Birinci etken kaynak eksikliği olup derse ait bir ders kitabı bulunmadığı için çocukların dersi takipte zorlanması ve öğretmenlerin her ders fotokopi dağıtmak zorunluluğunda olmasıdır. Bu etkenin sonucu olarak ders süresinde kayıplar yaşanmaktadır. İkinci etken ise materyal ve teknolojik altyapı eksikliğidir. Uygulamalı olan ünitelerde öğrenciler bilgisayara ulaşamadıkları ya da yeterli bilgisayarları olmadığı için uygulama fırsatı bulamamakta ve bunun da ders süresinde kayıplara yol açtığı görülmüştür. Ders süresinin yetersiz olmasından dolayı öğretmenlerin bir kısmının öğretim programına göre ilerlemekte sorunlar yaşadığı görülmüştür (Akbiyık & Seferoğlu, 2012). BT (Bilişim Teknolojileri) dersi öğretmenleri ders saati yetersizliğinden dolayı ders içerisinde öğrencilere yeteri kadar dönüt veremediklerini, sınıftaki

öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle dersin gerektiği gibi verimli işlenemediğini belirtmişlerdir (Yaprak, 2009).

Araştırmanın ikinci aşamasına ilişkin diğer alt problem olan “BTY dersine ayrılan bir ders kitabı olmaması sorun oluşturmakta mıdır? Oluşturuyorsa hangi kaynaklara başvuruyorsunuz?” sorusuna yönelik görüşmecilere yöneltilen 9. sorudan ulaşılan bulgular sonucunda öğretmenlerin ağırlıkla YETSİS yayınlarının çıkardığı Akıllı Defter kitabını kullandığı görülmektedir. Bunlar dışında EBA üzerinden yayınlanan Bilişim dersi kitabının da öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Ancak bu kitaplara her öğrencinin ulaşamaması ve öğrencilerin ders kitabının olmadığını görmeleri derse yönelik olumsuz algı geliştirmelerine neden olduğu söylenebilir. Uzgur & Aykaç (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilere dağıtılan bir BTY dersi kitabının olmamasının sorun oluşturduğu belirtilmiştir. Öğretmenler belirtilen kitaplar dışında sunu ve videolardan yararlanarak ders işleseler de öğrencilerin not almak zorunda kaldıkları ve ders süresinin önemli bir kısmının buraya ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında kullanılacak hiçbir materyal ve aracın ders kitabının yerine geçemeyeceği sonucuna da ulaşılmıştır. Başaran ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada da İngilizce öğretim programının sağlıklı biçimde uygulanabilmesi açısından materyal kullanımının önemli olduğu görülmüş ve materyal olanağı bulunmayan bölgelerde programın istenilen düzeyde uygulanamadığı görülmüştür. Bektaş (2006) tarafından yapılan çalışmada BTY dersi öğretmenlerinin, okullardaki donanım yetersizliğinden, ders saatlerinin düşürülerek bilgisayar dersi notlarının öğrencilerin karnesinde yer almamasından dolayı rahatsız oldukları ifade edilmiştir.

Ders kitabının olmamasının öğrencilerde ve öğretmende yarattığı en büyük tahribat yazı yazmak üzerinedir. Öğrencilerin elinde bir kitap bulunmadığı ve öğretmenler de her hafta fotokopi dağıtamadıkları için sıklıkla kazanımları yazdırmak durumunda kalmakta ve bu da ders süresinin büyük ölçüde kaybına neden olmaktadır. Akbıyık & Seferoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, ders kitabının bilişim dersinde en çok kullanılan materyal olduğu ve

kodlama öğretiminde yazılı yönergeler ile takip edilerek, gösterip yaptırma yolu ile ders işlendiği görülmüştür. Karakuş ve diğerleri (2015)'in yaptığı çalışmada da aynı sonuçlar bulunmuş ve ders kitabının olmamasının önemli sorunlara neden olduğu görülmüştür.

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın üçüncü aşamasında alt problem olarak belirlenen “BTY dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile programın uygulanması sırasında ne gibi farklılıklar ortaya çıkmaktadır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttiği görüşler incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, programda yer alan kazanımların uygulanması sırasında çok ciddi farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrenciler her ne kadar konu hakkında fikir sahibi olsalar da uygulama boyutunda önemli ölçüde eksiklikler yaşadığı anlaşılmaktadır. Pek çok devlet okulunda BT sınıfı bulunmadığı ya da varsa çok ciddi eksiklikler içerdiği için öğrenciler bilgisayara ulaşma konusunda büyük sorunlar yaşamaktadır. (Uzgu & Aykaç, 2016)'a göre tam donanıma sahip olarak kurulmuş BT sınıfı, öğretim programının uygulanması noktasında önem taşımaktadır.

Belirtilen sorunların öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilere verilmesi noktasında sorun oluşturduğu söylenilebilir. Uzgu & Aykaç (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretim programının uygulanmasına ilişkin en önemli sorunun BT sınıflarının yeterli teknolojik donanıma, yazılıma ve materyallere sahip olmaması olduğu belirtilmiştir. Programın uygulanması sırasında oluşan bir başka sorun da öğrenciler arasındaki hazırbulunuşluk farklılıklarıdır. Okullarda bulunan öğrencilerden ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları bilgisayar kullanma olanağı bulurken iyi olmayan ailelerin çocukları ise aynı olanağı bulamadığı için BTY dersi konusunda önemli sorunlar olduğu görülmektedir. Karakuş ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada BTY dersi öğretim programında yer alan kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin gelişimsel düzeyleri ve hazırbulunuşluklarının önemsenmediği belirlenmiştir.

BTY dersi öğretim programında yer alan öğretim ilke ve yöntemlerinin, öğrencileri kazanımlara ne derece ulaştırdığının sorulduğu bir başka sorudan ulaşılan bulgularda

öğretmenlerin belirtilen öğretim ilke yöntemlerini yeterli bulduğu görülmektedir. Ancak öğretmenler öğretim programında yer alan bu öğretim ilke ve yöntemlerini uygulayamadıklarını da ayrıca belirtmiştir. Buradan anlaşılacağı şekilde öğretim programında yer alan öğretim ilke yöntemleri çağın koşullarını karşılıyor olsa da uygulanabilirliği olmadığı için öğrencileri kazanımlara ulaştıramamaktadır. Tarım & Senemoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de BTY dersi öğretim programının uygulanması için teknolojik altyapı ve donanımlara gereksinim duyulduğu ve bu konuda eksiklikler bulunan okullarda öğrencilerin öğrenme yaşantılarını desteklemek için çeşitli etkinliklerin uygulandığı sonucuna varılmıştır.

Süreç değerlendirme aşamasında ulaşılan bir başka bulguda BTY dersi öğretim programının öğrencilerin derse etkin katılımını sağladığı görülmüştür. Her ne kadar donanımsal ve altyapı anlamında eksiklik de bulursa gerçek yaşamı yansıtan bir ders olması nedeniyle BTY dersinin öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrencilerin etkin katılımını sağladığı söylenilebilir.

BTY dersi öğretmenlerinin, süreç değerlendirme aşamasındaki “materyallerle” ilgili soruya belirttikleri görüşlerden öğretim programında önerilen 3 materyal olan “bilgisayar, tablet ve robot kitleri”nin üçünü de kullanışlı buldukları ancak öğretmenlerin bu materyallere sahip olmadığı veya sahipse yeterli düzeyde olmadığından sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Pek çok öğretmenin dikkat çektiği, sorunun temelini oluşturan ve öğretim programının işlerliğini aksatan en önemli nedenin materyale ulaşamama olduğu söylenilebilir (Uzgun, 2014). tarafından yapılan çalışmada BTY dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için yeterli olanaklara sahip BT sınıflarının kurulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ürün Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın Araştırmanın dördüncü aşamasında alt problem olarak belirlenen “Dönem sonunda öğrenciler Bilişim teknolojileri dersinde nasıl bir gelişim göstermektedir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin belirttiği görüşler incelenmiştir. Öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme yaklaşımları öğretmenler tarafından kullanışlı bulunmuş olup uygulanma

noktasında büyük sorunlar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yeterli teknolojik donanım ve altyapıya sahip olmadıkları için klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından vazgeçemedikleri söylenebilir. (Uzgun, 2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını kullanmayı doğru bulduklarını ancak derslerinde klasik ölçme değerlendirme anlayışlarından vazgeçemediklerini belirttikleri görülmüştür. Bu nedenle programda alternatif ölçme araçları önerilse de uygulama olanağı olmadığı için öğretmenler tarafından hayata geçirilmediği görülmüştür.

Ölçme değerlendirme yöntemi olarak öğretim programı içerisinde belirtilen çok odaklı ölçme, süreç değerlendirilmesi gibi yöntemlerin öğretmenler tarafından uygun olarak bulunsa da uygulama olanağı bulunmadığı için tercih edilmediği görülmüştür. Öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılabilmesi için her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde BT sınıfı olması gerektiği söylenilebilir. (Uzgun, 2014)'ün çalışmasına göre bilişim öğretmenleri, öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin yalnızca BT sınıfı olan ve sınıf mevcutları BT sınıfındaki bilgisayarları aşmayan okullar için uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu olanakların bulunmadığı okullarda ise bu ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Sarıkoç ve Bangir Alpan (2019) tarafından, BTY dersine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin BTY dersinde öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarları gibi yöntemlerin kullanılması gerektiği yönünde görüş belirtmelerine karşın bu yöntemleri derslerinde pek uygulamadıkları görülmüştür.

Yapılandırılmış görüşme formunun son iki sorusunun, öğrencilerin gösterdikleri gelişimi daha net ve daha açık ortaya koyduğu söylenilebilir. 19. soruda yer verilen “etik ve güvenlik” ünitesi ve 20. soruda yer verilen “ürün oluşturma” ünitesi kapsamında ulaşılan bulgulardan; öğretmenlerin ders kazanımlarını iki bölüme ayırdıkları, teorik olan kazanımlara rahatlıkla ulaşılabilirken uygulama ağırlıklı kazanımlara ulaşmada zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin büyük bölümü “etik ve güvenlik” ünitesi kazanımlarına ulaştıklarını belirtirken

yine büyük bölümü “ürün oluşturma” ünitesi kazanımlarına ulaşamadığını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada tablolama, sunu oluşturma ve kelime işlemci programlarının, BT sınıfı

olmayan okullarda verimli olarak işlenilemediği söylenilebilir. Şahna ve Başbay (2013)

tarafından yapılan çalışmada da BT laboratuvarında bulunan bilgisayarların donanım eksikliği

bulunmasının ya da BT sınıfı olmamasının öğrencileri olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın görüşme formunda kullanılan çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında; Ağrı, Aksaray, Eskişehir, İstanbul, Manisa, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde görev yapan ve görüşme yapılan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2018 yılında uygulamaya konulan “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı” ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın yapıldığı süre içerisinde COVID-19 karantinası devam ettiği ve bu nedenle de yüz yüze eğitim yapılmadığından, araştırma verileri toplanırken gözlem yapılamamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi kurumundan (10-02-2021 tarih ve 03 no) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S.S. (2012). İlköğretim bilişim teknolojileri dersinin işleniş: Öğretmen görüş ve uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 405-424.
- Başaran, M., Can, M.S., & Özdemir, O.İ. (2020). 8. Sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178. <http://doi.org/10.19160/ijer.767692>
- Bektaş, C. (2006). *İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Durdukoca F., & Arıbaş S. (2011) İlköğretim seçmeli bilişim teknolojileri dersi 5. basamak öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 140-168.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. M. Y. Özden & L. Durdu (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (3-18). Anı Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). Sage Publication
- Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015a). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.52.10>
- Worthern, B.R., Sanders J.R., & Fitzpatrick J.L. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical Guidelines*. Pearson Education.
- Henningsen, M., & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 524-549. <https://doi.org/10.2307/749690>
- Karakuş, M., Çoşğun Ü., M., & Lal İ. (2014). Ortaokul bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Turkish Studies Dergisi*, 10(11), 461-486. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8472>
- Karal, H., Reisoğlu, İ., & Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 46-64.
- Miles, M., B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). CA: Sage
- Mütercimler, E. (2000). *21.yüzyıl ve Türkiye yüksek strateji*. Güncel Yayıncılık.
- Özcan K. (2007). *Bilgi ekonomisi perspektifinden Türkiye'deki işletmelerin durumu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. Baskı). CA: Sage Publications.
- Sarıkoz, A., & Bangir Alpan, G. (2019). Öğrenci ve öğretmen bakış açısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım dersi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1595-1607. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3159>

- Stewart, C.J., & Cash, W.B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed.). IO: Wm. C. Brown Pub.
- Şahna, S., & Başbay, A. (2013). İlköğretim bilişim teknolojileri dersinde karşılaşılan sorunlar. *İlköğretim Online*, 12(2), 367-382.
- Şişman E. E., & Şahin Ö. İ. (2012). İlköğretim okul müdürü ve bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre bilişim teknolojileri dersinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Eskişehir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2861 - 2888.
- Tarım, B., & Senemoğlu, N. (2020). Türkiye ve gelişmiş ülkelerin bilişim teknolojileri öğretim programlarının benzer ve farklı özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56(4), 292-325. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.771208>
- Uzgur, B.Ç. (2014). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ege Bölgesi örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Uzgur, B.Ç., & Aykaç, N. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ege bölgesi örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 273-297.
- Yaprak, M. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dersin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Şanlıurfa ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Başaran
mehmetbasaran@outlook.com

Oğuzhan İteriş Özdemir
bilgehanieltekin@gmail.com

The Impact of Perceived Social Support and Religiosity Levels on Psychological Symptoms

Ahmet Fatih ŞENEL, Dicle University, ORCID ID:0000-0002-4734-3516

Özlem ÇAKMAK TOLAN, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-8128-6498

Yunus Emre AYNA, Dicle University, ORCID ID: 0000-0003-3321-1894

Abstract

The objective of this study is to determine the relationships among psychological symptoms, perceived social support and religiosity. Sample group is composed of 250 university students; 155 female, 95 male, The research was designed with a correlational survey model in terms of quantitative research approach. Personal Information Form, Scale of Perceived Social Support, Scale of Religiosity and Brief Symptom Inventory were used to collect data. The data were analyzed using SPSS 22 statistical package. In this study, independent samples t-test, pearson correlation analysis and hierarchical multiple regression were used to analyze the data. According to the findings of the study, it has concluded that female participants have higher levels of anxiety and depression than male participants and that there has a negative relationship between the level of perceived social support from the family and social support perceived from a special person and depression, anxiety, negative self, somatization, and hostility levels. It has been determined that there has a negative relationship between the level of perceived social support from friends and depression and negative self-levels, and that perceived social support from the family has among the predictors of depression, anxiety, negative self, somatization, and hostility levels. Perceived social support from a friends has been found to be one of the predictor of negative self-level. Perceived social support from a particular person has been found to be one of the predictors of anxiety and depression levels. No relationship has been found between the level of religiousness and psychological symptoms. The results obtained have tried to be discussed in the light of the relevant literature and recommendations have been made within the scope of psychology, psychological counseling and guidance practices.

Keywords: Perceived social support, psychological symptoms, religiosity levels



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 711-743
DOI:
10.17679/inuefd.824003

Article type:
Research article

Received : 10.11.2020
Accepted : 19.04.2021

Suggested Citation

Şenel, A. F., Çakmak Tolan, Ö., Ayna, Y. E.(2021). The Impact of Perceived Social Support and Religiosity Levels on Psychological Symptoms, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 711-743. DOI: 10.17679/inuefd.824003

This paper was presented at 6th Alanya Asos International Symposium on Social, Human and Administrative Sciences, 18 – 19 -20 April, 2019

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The majority of the World's population define themselves as religious, furthermore 68% of the World's population) (4.6 billion) would say that religion is an important part of their daily life, for this reason relationship between psychological symptoms and religion was discussed in various psychology studies (Diener et al., 2011). Contrary to what is believed, it is difficult to define the boundaries of religion so religiosity instead of religion preferred to various studies. In the literature, there are various studies explicated relationships between religiosity and psychological symptoms. Most of these studies said, there is a negative meaningful relationship between psychological symptoms and religiosity (AbdAleati et al., 2016; Cummings et al., 2003; Lorenz et al., 2019) although, some studies said there isn't a meaningful relationship between psychological symptoms and religiosity (Aynaci, 2018; Ayten & Acat, 2019; Cirhinlioğlu et al., 2013; Koenig, 2014)

On the other hand, perceived social support was an effective variation on mental health and psychological well-being. In the literature, the main effect and buffer models are the two models that explain the relationship between perceived social support and mental health. Most of these studies said, there is a negative meaningful relationship between psychological symptoms and perceived social support (Ginter et al., 1994; Hardy & Smith, 1988; Liu et al., 2017).

Purpose

The objective of this study is to determine the relationships among psychological symptoms, perceived social support and religiosity levels. For this purpose the answers are sought following questions:

1. What are the roles and effects of the religiosity and perceived social support levels in predicting psychological symptoms?

2. Is there a meaningful difference between women and men in terms of psychological symptoms?

Method

Sample group is composed of 250 university students; 155 female, 95 male, who were continuing to Dicle University and Firat University in 2019. Personal Information Form, Scale of Perceived Social Support, Scale of Religiosity and Brief Symptom Inventory were used to collect data. This study, independent samples *t*-test, person coefficient of correlation and hierarchical multiple regression were used to analyse the data.

Findings

It was determined that there was a statistically significant difference between anxiety, depression, and somatization levels based on gender variable. Women ($\bar{x}= 1.18$, $SS= .79$) had higher score on anxiety level than men ($\bar{x}= .92$, $SS= .67$), ($t(248) = 2.612$, $p = .01$). Similarly, Women ($\bar{x}= 1.65$, $SS= .91$) had higher score on depression level than men ($\bar{x}= 1.39$, $SS= .85$), ($t(248) = 2.268$, $p < .05$).

At the end of the research; there is a negative meaningful relationship between psychological symptoms and perceived social support. There is a negative meaningful relationship between perceived social support from family level and anxiety ($r = -.315$, $p < .01$), depression ($r = -.360$, $p < .01$), somatization ($r = -.225$, $p < .01$), negative self-concept ($r = -.312$, $p < .01$) and hostility levels ($r = -.305$, $p < .01$). There is a negative meaningful relationship between perceived social support from friends level and depression level ($r = -.238$, $p < .01$), negative self-concept level ($r = -.147$, $p < .05$). There is the negative meaningful relationship between perceived social support from the significant other level and anxiety ($r = -.152$, $p < .05$), depression ($r = -.259$, $p < .01$), somatization ($r = -.166$, $p < .01$), negative self-concept ($r = -.176$, $p < .01$) and hostility levels ($r = -.146$, $p < .01$).

Results of study showed that perceived social support from family was a negative predictor of anxiety, depression, negative self-concept, somatization and hostility. Finally,

perceived social support from significant other was a negative predictor of anxiety and depression. There isn't meaningful relationship between psychological symptom and religiosity.

Discussion & Conclusion

As a result, in this study, there is a negative meaningful relationship between psychological symptoms and perceived social support from family and significant other in line with the studies in the literature (Akeren & Ay, 2019; Bulut & Gayman, 2020; Çetinkaya & Korkmaz, 2019; Doğan, 2016; Lu et al., 2019; Van Harmelen et al., 2016). Perceived social support from family is the most important variable for psychological well-being and predictor. This is because of the Turkish culture and family structure. Similarly, perceived social support from significant other is more important variable than perceived social support from friends for psychological well-being. The reason is that the individuals established intimacy due to developmental tasks.

As a result, in this study there isn't a meaningful relationship between psychological symptoms and religiosity. The reason of this statement is that articles of religiosity scale and decreasing religiosity levels in Turkey (Güven, 2008).

Algılanan Sosyal Destek ve Dindarlık Düzeyinin Psikolojik Semptomlar Üzerindeki Etkisi

Ahmet Fatih Şenel, Dicle Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-4734-3516

Özlem ÇAKMAK TOLAN, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8128-6498

Yunus Emre AYNA, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3321-1894

Öz

Mevcut çalışmada algılanan sosyal destek düzeyi ve dindarlık düzeyi ile psikolojik semptomlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 250 (155 kadın / 95 erkek) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Dindarlık Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre anksiyete ve depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, aileden algılanan sosyal destek düzeyi ve özel bir insandan algılanan sosyal destek ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve düşmanlık düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyi ile depresyon ve olumsuz benlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, aileden algılanan sosyal desteğin, depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve düşmanlık düzeylerinin yordayıcıları arasında olduğu belirlenmiştir. Arkadaştan algılanan sosyal destek depresyon düzeyinin yordayıcıları arasındadır. Özel bir insandan algılanan sosyal desteğin ise, anksiyete ve depresyon düzeyinin yordayıcılarından olduğu saptanmıştır. Dindarlık düzeyi ile psikolojik belirti düzeyi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığı altında tartışılmaya çalışılmış ve psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları kapsamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Algılanan sosyal destek, psikolojik belirtiler, dindarlık düzeyi



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 711-743
DOI:
10.17679/inuefd.824003

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
10.11.2020
Kabul Tarihi :
19.04.2021

Önerilen Atıf

Şenel, A. F., Çakmak Tolan, Ö., Ayna, Y. E. (2021). Algılanan Sosyal Destek ve Dindarlık Düzeyinin Psikolojik Semptomlar Üzerindeki Etkisi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 711-743. DOI: 10.17679/inuefd.824003
18 – 19 -20 Nisan, 2019 tarihlerinde Alanya.'da gerçekleştirilen 6.Asos Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumu'nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Algılanan Sosyal Destek ve Dindarlık Düzeyinin Psikolojik Semptomlar Üzerindeki Etkisi

Ruh sağlığımız ve psikolojik iyilik halimiz her zaman güncelliğini koruyan önemli bir çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre ruh sağlığı sorunları her geçen gün giderek artmaktadır (WHO, 2020). Ülkemizde ruh sağlığı sorunlarının yaygınlığına ilişkin yapılan bir çalışmada 15 yaş üstü bireylerde özellikle depresyonun %9.9 yaygınlığına sahip olduğu belirlenmiştir (TÜİK, 2020). Ruh sağlığında ki bozulmaların en temel işareti psikolojik semptomlardır. Psikolojik semptomları, herhangi bir ruhsal bozukluğun göstergesi ya da kendisi olabilen, normal işlevlerden sapmalar şeklinde tanımlamak mümkündür. Psikolojik semptomların çoğunlukla bireylerin iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkilediği ve önemli toplumsal işlevsellik kayıplarına neden olduğu vurgulanmaktadır (APA, 2020; Budak, 2005). Psikolojik semptomlar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; psikolojik semptomlar ile algılanan ebeveyn kabul-reddi (Tiryaki Güven, 2020), bilinçli farkındalık (Akdeniz, 2020), mükemmeliyetçilik (Turan, 2019), algılanan ebeveyn çatışması (İldeniz, 2019) gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, psikolojik semptomlar ile ilişkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında en dikkat çekici olanlardan bazıları da algılanan sosyal destek ve dindarlık düzeyidir.

Araştırma kapsamında psikolojik semptom düzeyini belirlemek için Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Bu çerçevede, psikolojik semptomlar grubu, ölçek içinde sorgulanan depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve düşmanlık olarak belirlenmiştir. İncelenen psikolojik semptomlardan ilki olan, depresyon, bireyin yaşadığı üzüntü, çökkün duygu durum, zevk alamama, değersizlik duygusu, isteksizlik ve/veya derin bunaltı durumları yaşatabilen bu belirtilerin yanı sıra düşünce, devinim ve konuşmada yavaşlamalar şeklinde görülebilen bir bozukluktur (Barnes, 2017). Bir başka alt ölçek olan anksiyete ise, beklenen bir olay, durum ya da kişiye karşı duyulan endişe şeklinde tanımlanmaktadır (Koroğlu, 2012; Öztürk & Uluşahin, 2015). Somatizasyon belirtilerini, çoğu zaman ruhsal ve sosyal problemler için bir yardım çağrısı olarak değerlendirmek mümkündür. Bir başka deyişle birey, dile

getiremediği ya da yadsıdığı sorunlarını bedeni yoluyla ifade etmektedir. Düşmanlık ise, karşıdaki kişiye zarar verme, intikam alma, acı çektirme isteği ile gelişen inatçı bir içerleme ve öfke duygusunun ortaya çıkması şeklinde açıklanmaktadır (Budak, 2005; Lipowski, 1988). Benlik, bireyin kendine ilişkin inançlar bütünüdür (Taylor ve diğ., 2012). Olumsuz benlik ise, bireyin kendine yönelik yetersizlik ve değersizlik duygularından oluşmaktadır. Olumsuz benlik algısı olan bireylerin yaşantılarında, kendilerini başkalarıyla kıyaslarken ya da değerlendirirken genellikle suçlayıcı ve olumsuz bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan dindarlık kavramı bireylerin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Diener ve diğerlerine (2011) göre, bireylerin büyük çoğunluğu bir dine inanmakta ve yaklaşık olarak %68'i (4.6 milyar) ise günlük yaşamlarında dinin önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Dinin somut yönü olarak tanımlayabileceğimiz dindarlığı ise; bireyin kültürel mirasının bir parçası şeklinde, dine bağlılık derecesi olarak veya sosyal ve bireysel yönleri olan, içeriğinde çeşitli ritüel ve faaliyetler barındıran çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamak mümkündür (Kaye & Raghavan, 2002; McAndrew & Voas, 2011; Okulicz-Kozaryn, 2012), Cornwall ve diğerleri (1986) ise dindarlığı, kişinin inanç ve davranışlarının bütünleşmesi olarak açıklamışlardır.

İlgili alanyazında dindarlık ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda dindarlık düzeyi ile psikopatolojik belirti düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken, bazı araştırmalarda ise iki değişken arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Koenig (2004), konu ile ilgili incelediği 2000 yılından önce yapılan 700 çalışmadan 500'ün de din ve ruh sağlığı arasında büyük ölçüde anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Bu araştırmaya göre, depresyonla ilgili olarak yapılan 93 çalışmanın 60'unda dindarlık düzeyi yüksek olan bireylerin depresyon düzeylerinin düşük olduğu; anksiyete ile ilgili yapılan 69 çalışmanın 35'inde ise anksiyete ile dindarlık düzeyi arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Yapılan farklı çalışmalarda da sosyal destek ve/veya dindarlık düzeyleri yüksek bireylerin daha az depresyon,

anksiyete, madde kullanım bozukluğu ve intihar girişimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (AbdAleati ve diğ., 2016; Cokley ve diğ., 2011; Cummings ve diğ., 2003; Lorenz ve diğ., 2019). Yurtiçi alanyazında yer alan ilgili çalışmalar incelendiğinde, dindarlık ve psikolojik belirtiler arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları (Altıntop, 2005; Debgici, 2016; Ilgaz, 2015; Korkmaz, 2019) olduğu gibi dindarlık düzeyi ve psikolojik belirtiler arasında ilişki bulunmayan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Aynacı, 2018; Ayten & Acat, 2019; Cirhinlioğlu ve diğ., 2013)

Mevcut araştırmanın bir diğer değişkeni olan sosyal destek, bir stresörle başa çıkmak için kişiye çevresinin çok boyutlu yardım ve destek sağlaması şeklinde tanımlanmaktadır (APA, 2020; Milgrom ve diğ., 2019). Bireyin sosyal destek kaynakları bir başka deyişle sosyal destek ağlarında bulunan bireyler arasında mentorler ve duygusal ilişkiler yaşadığı kişileri saymak mümkündür (Roohafza ve diğ., 2014). Sosyal destek kaynakları bireylerin psikolojik ve fiziksel sağlıklarının korunması üzerinde güçlü etkiye sahiptirler. Algılanan sosyal destek ise, bireylerin birbirleriyle kurdukları sosyal ağlarının nitelik ve varlık bakımından bilişsel değerlendirmesi veya izlenimi olarak ifade edilmektedir (Aydiner Boylu ve diğ., 2019; Yıldız & Dirlik, 2019). Değerlendirme ve izlenimlerin oluşmasında kişinin geçmiş yaşantıları, mevcut bilişsel yapısı ve duygu durumu belirleyici olabilmektedir. Bu bağlamda, erken yaşantıların ilk kaynağı olan ailenin söz edilen değerlendirme ve izlenimlerin oluşmasında güçlü bir rolünün olduğunu söylemek mümkündür. Aile sosyal destek becerisinin gelişmesinde önemli bir aktör olarak tanımlanmaktadır (Taylor,2011).

Ruh sağlığının korunmasında sosyal desteğin önemi ilgili alanyazında iki modelle açıklanmaktadır. Bunlardan ilki Temel Etki Model'idir. Temel Etki Model'in de sosyal desteğin yaşanan stres düzeyinden bağımsız olarak, bireylerin ruh sağlıkları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal destek ve ruh sağlığı ilişkisini açıklayan ikinci model ise Tampon Etkisi Modelidir. Bu modele göre, sosyal destek, stresin zararlı etkilerine karşı bir tampon işlevi görerek kişileri korumaktadır (Cohen & Wills, 1985).

İlgili alanyazın incelendiğinde, psikolojik semptom düzeyi ile bireyin algıladığı sosyal destek arasında kuramsal temelle uyumlu şekilde negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır. Wang ve diğerleri (2018) tarafından yapılan ve algılanan sosyal destek ile ilgili 34 çalışmanın incelendiği bir araştırmada, sosyal desteğin düşük düzeyde olduğu gruplarda depresyon belirtileri, iyileşme ve sosyal işlevsellik açısından daha olumsuz sonuçların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, alanyazındaki birçok çalışmada sosyal destek ve depresyon düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir (Albal, 2009; Benca-Bachman ve diğ., 2020; Gökdağlı, 2014; Thompson ve diğ., 2017). Benzer şekilde, 2057 üniversite öğrencisi ile yapılan bir çalışmada, sosyal desteğin depresyon ve anksiyete belirtileri üzerinde hafifletici bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Shao ve diğ., 2020). Alanyazında yapılan farklı çalışmalarda algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça anksiyete düzeyinin azaldığı belirlenmiştir (Ginter ve diğ., 1994; Ozanlı, 1999; Zhou ve diğ., 2013). Düşmanlık düzeyi ile sosyal destek arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar negatif bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Benotsch ve diğ., 1997; Doğan, 2016; Hardy & Smith, 1988). Soylu (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, algılanan sosyal destek düzeyi düşük bireylerin, algılanan sosyal destek düzeyi yüksek bireylere göre, daha düşük düşmanlık ve olumsuz benlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gökçe (2013) tarafından yapılan çalışmada, olumsuz benlik algısı ve düşmanlık ile algılanan sosyal destek arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yer alan araştırmalarda algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça somatizasyon düzeyinin azaldığı saptanmıştır (Grassi ve diğ., 2000; Korkut, 2017).

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları farklı stresli yaşam olayları göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkabilecek psikolojik semptomların yordanması üzerinde algılanan sosyal destek ve dindarlık düzeylerinin rolünün ne olduğunun belirlenmesi mevcut araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Tüm değişkenleri birlikte ele aldığımızda mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Psikolojik semptomların yordanmasında, dindarlık düzeyi ve algılanan sosyal desteğin rolü nedir?
2. Psikolojik belirtiler cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma deseni olarak iki veya daha çok değişken arasındaki değişimin varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2018).

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Fırat ve Dicle Üniversitelerinde eğitim gören yaş ortalaması 22.10 (Ss: 18-45) olan, %62'si ($n=155$) kadın %38'i ($n=85$) erkek 250 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi belirlenirken, uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler, Tablo 1 de özetlenmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet		
Kadın	155	62
Erkek	85	38
Sınıf		
1	78	31.2
2	100	40
3	14.4	36
4	14.4	36
Fakülte		
Mühendislik	22.4	56
Edebiyat	47.2	118

Eğitim	6.4	16
Tıp	14	35
Diş Hekimliği	10	25

Katılımcıların %31.2'si ($n = 78$) 1. Sınıf, %40'ı ($n = 100$) 2. Sınıf, %14.4'ü ($n = 36$) 3. sınıf, %14.4'ü ($n = 36$) 4. sınıfa devam etmektedir. Araştırmanın katılımcıları, devam ettikleri fakülte bağlamında incelendiğinde, % 22.4'ünün ($n = 56$) Mühendislik Fakültesi, %47.2'sinin ($n = 118$) Edebiyat Fakültesi, %6.4'ünün ($n = 16$) Eğitim Fakültesi %14'ünün ($n = 35$) Tıp Fakültesi ve %10'unun ($n = 25$) Diş Hekimliği Fakültesi'nde eğitimlerine devam ettikleri görölmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Cinsiyet, devam edilen sınıf ve bölümle ilgili soruları içermektedir.

Kısa Semptom Envanteri: Psikolojik belirti düzeyini belirlemek için Derogatis (1992) tarafından geliştirilen, Şahin ve Durak (1994) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapıp Türkçeye uyarlanan Kısa Semptom Envanteri (SCL-90-R ölçeğinin kısa formu) kullanılmıştır. Kısa Semptom Envanteri 53 madde ve 5 alt ölçekten (düşmanlık, somatizasyon, anksiyete, depresyon ve olumsuz benlik) oluşan bir öz değerlendirme envanteridir. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Katılımcılar, belirtilerin kendilerini rahatsız etmelerine dair her maddeden 0-4 arası puan almaktadırlar. Alt ölçeklerin, cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; düşmanlık .76, somatizasyon .75, anksiyete .87, depresyon .88 ve olumsuz benlik .87 şeklindedir (Şahin & Durak, 1994). Mevcut araştırma kapsamında cronbach alfa güvenilirlik katsayıları düşmanlık .74, somatizasyon .79, anksiyete .88, depresyon .89 ve olumsuz benlik .86 olarak bulunmuştur.

Dindarlık Ölçeği: Dindarlık düzeyinin belirlenmesi amacıyla Güven (2008) tarafından geliştirilen Dindarlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmakta ve 4'lü Likert tipindedir ((1) hiç katılmıyorum – (4) tamamen katılıyorum). Ölçekten alınan puan arttıkça dindarlık düzeyi artmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.74 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Bireylerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ölçülmesi amacıyla; Eker ve diğerleri (2001) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ilk kez Multidimensional Scale of Perceived Social Support ismiyle Zimet ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilmiştir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile, arkadaş ve özel bir insan olmak üzere 3 alt ölçeğe ve 12 maddeye sahiptir. Ölçek 7'li Likert tipindedir ((1) kesinlikle hayır - (7) kesinlikle evet). Puanlama sonrası elde edilen puanın yüksekliği algılanan sosyal desteğin yüksekliğini ifade etmektedir. Alt boyutların cronbach alfa güvenilirlik katsayıları aile .85, arkadaş .88, özel bir insan .92 olarak tespit edilmiştir (Eker ve diğ., 2001). Mevcut çalışmada ise cronbach alfa güvenilirlik katsayıları aile .85, arkadaş .89, özel bir insan .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına, Dicle Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan 15.03.2019 tarihli 85 nolu izin kararıyla başlanmıştır. Veri toplama araçları sınıf ortamında 25–30 dakikalık oturumlarda uygulanmıştır. Ölçekler, katılımcılara farklı sıralarda verilerek yorgunluk ve alışkanlık etkilerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmanın amaçlarına yönelik veri analizleri SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Analizden önce, katılımcıların kayıp verileri değerlendirilmiş ve miktarın %5'in altında olduğu göz önünde bulundurularak 11 katılımcı için ortalamaya dayalı değer atama yöntemi kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre, yansız şekilde kayıp veriler %5 den az ise kullanılan değer atama yöntemlerinin hepsi aynı sonuca işaret etmektedir. Veri analiz yöntemine karar vermek için, veri setinin çok değişkenli istatistiklerin analiz sayıltılarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu bağlamda, normal dağılım ve doğrusallık durumu gözden geçirilmiş, z puanı dikkate alınarak uç değerlere sahip 13 katılımcı araştırma dışı bırakılarak analize 250 katılımcı ile devam edilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Madde	n	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.
Anksiyete	13	250	1.08	.759	1.02	.819	0	3.77
Depresyon	12	250	1.55	.896	.576	-.352	0	4.00
Olumsuz Benlik	12	250	1.13	.769	.690	-.094	0	3.75
Somatizasyon	9	250	.920	.682	.986	.653	0	3.33
Düşmanlık	7	250	1.45	.801	.462	-.337	0	3.60
Aile S.D	4	250	5.21	1.64	-.693	-.620	1.00	7.00
Arkadaşlar S.D	4	250	4.51	2.19	-.306	-1.37	1.00	7.00
Özel Bir İnsan S.D	4	250	4.79	1.73	-.338	-1.04	1.00	7.00
Dindarlık Düzeyi	20	250	1.78	.835	1.23	.350	1.00	4.00

Tablo 2 incelendiğinde, değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin uygun olduğu gözlemlenmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda verilerin analizinde; psikolojik belirtilerin cinsiyetlere göre farklılaşmalarının değerlendirilmesi için bağımsız örneklem t-test analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Algılanan sosyal destek düzeyinin (aile, arkadaş, özel bir insan) psikolojik belirti düzeyini (depresyon, anksiyete, somatizasyon, düşmanlık, olumsuz benlik) yordama gücünü belirlemek amacıyla ise hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Örneklem çoklu doğrusallık probleminin olmadığına ilişkin olarak VIF değerlerinin 10'un altında olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Psikolojik Semptom ve Dindarlık Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşmalarına İlişkin Bulgular

Tablo 3

Katılımcıların Tanımlayıcı İstatistikleri ve t- testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın		Erkek		t(248)	p
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
Anksiyete	1.18	.795	.925	.671	2.61	.010
Depresyon	1.65	.910	1.39	.852	2.26	.024
Olumsuz Benlik	1.19	.826	1.03	.658	1.60	.110
Somatizasyon	.986	.686	.812	.665	1.96	.050
Düşmanlık	1.48	.803	1.41	.800	.694	.488
Aile S.D	5.35	1.56	4.99	1.76	1.70	.090
Arkadaşlar S.D	4.68	2.28	4.23	2.01	1.58	.114
Özel Bir İnsan S.D	4.95	1.69	4.52	1.76	1.90	.058
Dindarlık Düzeyi	1.74	.826	1.86	.848	-1.15	.250

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyete göre anksiyete ve depresyon düzeyleri açısından istatistiksel anlamda farklılıklar olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların anksiyete düzeyi ($\bar{x} = 1.18$, $SS = .79$) erkek katılımcıların anksiyete düzeyinden ($\bar{x} = .92$, $SS = .67$) daha yüksektir ($t_{(248)} = 2.612$, $p < .05$). Benzer şekilde kadın katılımcıların depresyon düzeyinin de ($\bar{x} = 1.65$, $SS = .91$) erkek katılımcıların depresyon düzeyinden ($\bar{x} = 1.39$, $SS = .85$) daha yüksek olduğu saptanmıştır ($t_{(248)} = 2.268$, $p < .05$).

Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4

Psikolojik Belirti, Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ve Dindarlığa İlişkin Korelasyon Analizi

Sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Anksiyete	-								
2.Depresyon	.84**	-							
3.Olumsuz Benlik	.86**	.83**	-						
4. Somatizasyon	.71**	.72**	.63**	-					
5.Düşmanlık	.76**	.71**	.70**	.57**	-				
6.Aileden	-.31**	-.36**	-.31**	-.22**	-.30**	-			
7.Arkadaştan	-.06	-.23**	-.14*	-.06	-.07	.26**	-		
8.Özel Bir İnsandan	-.15*	-.25**	-.17**	-.16**	-.14*	.27**	.31**	-	
9.Dindarlık Düzeyi	.03	.01	.07	-.07	.03	-.12	.01	.002	-

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

Tablo 4' de görüldüğü üzere psikolojik belirti düzeyi ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Aileden algılanan sosyal destek düzeyi ile anksiyete düzeyi ($r = -.315, p < .01$), depresyon düzeyi ($r = -.360, p < .01$), olumsuz benlik düzeyi ($r = -.312, p < .01$), somatizasyon düzeyi ($r = -.225, p < .01$) ve düşmanlık düzeyi ($r = -.305, p < .01$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi ile depresyon düzeyi ($r = -.238, p < .01$) ve olumsuz benlik düzeyi ($r = -.147, p < .05$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özel bir insandan algılanan sosyal destek düzeyi ile anksiyete düzeyi ($r = -.152, p < .05$), depresyon düzeyi ($r = -.259, p < .01$), olumsuz benlik düzeyi ($r = -.176, p < .01$), somatizasyon düzeyi ($r = -.166, p < .01$) ve düşmanlık düzeyi ($r = -.146, p < .01$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Psikolojik Semptom Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Tablo 5

Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	p	F	Model (p)	R ²
Anksiyete	Aşama 1 (Sabit)	1.84	.152			27,247	.000	.099

	Aileden Algılanan	-145	.028	-.315	.000			
	Aşama 2 (Sabit)	1.94	.177			14.270	.000	.104
	Aileden Algılanan	-.136	.029	-.295	.000			
	Özel Bir İnsan Algılanan	-.031	.028	-.070	.262			
Depres_yon	Aşama 1 (Sabit)	2.57	.176			37.004	.000	.130
	Aileden Algılanan	-.196	.032	-.360	.000			
	Aşama 2 (Sabit)	2.74	.187			22.157	.000	.152
	Aileden Algılanan	-.174	.033	-.320	.000			
	Arkadaştan Algılanan	-.063	.025	-.155	.011			
	Aşama 3 (Sabit)	2.94	.205			16.727	.000	.169
	Aileden Algılanan	-.158	.034	-.291	.000			
	Arkadaştan Algılanan	-.048	.025	-.117	.061			
	Özel Bir İnsandan Algılanan	-.074	.032	-.142	.024			
Olumsuz Benlik	Aşama 1 (Sabit)	1.89	.154			26.741	.000	.097
	Aileden Algılanan	-.146	.028	-.312	.000			
	Aşama 2 (Sabit)	1.96	.165			14.036	.000	.102
	Aileden Algılanan	-.137	.029	-.293	.000			
	Arkadaştan Algılanan	-.025	.022	-.071	.255			
	Aşama 3 (Sabit)	2.06	.183			9.947	.000	.108
	Aileden Algılanan	-.129	.030	-.276	.000			
	Arkadaştan Algılanan	-.017	.023	-.049	.448			
	Özel Bir İnsandan Algılanan	-.038	.029	-.084	.195			
Somati_zasyon	Aşama 1 (Sabit)	1.40	.140			13.249	.000	.051
	Aileden Algılanan	-.093	.026	-.225	.000			
	Aşama 2 (Sabit)	1.55	.162			8.200	.000	.062
	Aileden Algılanan	-.080	.027	-.194	.003			
	Özel Bir İnsandan Algılanan	-.044	.025	-.112	.082			
Düşman_lık	Aşama 1 (Sabit)	2.23	.161			25,412	.000	.093
	Aileden Algılanan	-.148	.029	-.305	.000			
	Aşama 2 (Sabit)	2.33	.187			13.281	.000	.097
	Aileden Algılanan	-.139	.031	-.286	.000			
	Özel Bir İnsandan Algılanan	-.031	.029	-.067	.288			

Sosyal destek düzeyinin psikolojik belirtileri yordama gücünü belirlemek için yapılan analiz Tablo 5’de özetlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, aileden ve özel bir insan algılanan sosyal desteğin anksiyete varyansına katkıları anlamlıdır [$R^2 = 10.4$, $F(2, 247) = 14.270$, $p <$

.001]. Aileden algılanan sosyal destek tek başına anksiyete düzeyinin %9.9'unu açıklarken [$R^2 = 9.9$, $F(1, 248) = 27.247$, $p < .001$] her iki değişken seti varyansın %10.4'ünü açıklamıştır. Aileden algılanan sosyal destek anksiyete düzeyini birinci ve ikinci aşamada $p < .001$ düzeyinde anlamlı yordamıştır. Analize ikinci aşamada giren özel bir insandan algılanan sosyal destek anksiyeteyi $p > .05$ düzeyinde yordadığından varyansın açıklanmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunamamıştır.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, aileden, arkadaştan ve özel bir insan algılanan sosyal desteğin depresyon varyansına katkılarının anlamlı olduğu ve varyansın %16.7'sini açıkladığı [$R^2 = 16.7$, $F(3, 246) = 16.727$, $p < .001$] görülmektedir. Aileden algılanan sosyal destek tek başına depresyon düzeyinin %13'ünü açıklarken [$R^2 = 13$, $F(1, 248) = 37.004$, $p < .001$] aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek birlikte varyansın %15.2'sini açıklamıştır [$R^2 = 15.2$, $F(2, 247) = 22.157$, $p < .001$]. Aileden algılanan sosyal destek anksiyete düzeyini birinci, ikinci ve üçüncü aşamada $p < .001$ düzeyinde anlamlı yordamıştır. Analize ikinci aşamada giren arkadaştan algılanan sosyal destek ise $p < .05$ düzeyinde anlamlı yordarken, üçüncü aşamada $p > .05$ düzeyinde yordadığından varyansın açıklanmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunamamıştır. Son aşamada analize giren özel bir insandan algılanan sosyal destek ise depresyonu $p < .05$ düzeyinde yordamıştır.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, aileden, arkadaştan ve özel bir insan algılanan sosyal desteğin olumsuz benlik varyansına katkılarının anlamlı olduğu ve varyansın % 10.8'ini açıkladığı görülmektedir [$R^2 = 10.8$, F değ. (3, 246) = 9.947, $p < .001$]. Aileden algılanan sosyal destek tek başına olumsuz benlik düzeyinin %9.7'sini açıklarken [$R^2 = 9.7$, $F(1, 248) = 26.741$, $p < .001$] aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek birlikte varyansın %10.2'sini açıklamıştır [$R^2 = 10.2$, $F(2, 247) = 14.036$, $p < .001$]. Aileden algılanan sosyal destek anksiyete düzeyini birinci, ikinci ve üçüncü aşamada $p < .001$ düzeyinde anlamlı yordamıştır. Analize ikinci aşamada giren arkadaştan algılanan sosyal destek ise ikinci ve üçüncü aşamada $p > .05$ düzeyinde yordadığından varyansın açıklanmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunamamıştır. Son aşamada

analize giren özel bir insandan algılanan sosyal destek ise $p > .05$ düzeyinde yordadığından varyansın açıklanmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunamamıştır.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, aileden ve özel bir insan algılanan sosyal desteğin somatizasyon varyansına katkılarının anlamlı [$R^2 = 6.2, F(2, 247) = 8.200, p < .001$] olduğu görülmektedir. Aileden algılanan sosyal destek tek başına somatizasyon düzeyinin %5.1'ini açıklarken [$R^2 = 5.1, F(1, 248) = 13.249, p < .001$], her iki değişken seti varyansın %6.2'sini açıklamıştır. Aileden algılanan sosyal destek somatizasyon düzeyini birinci aşamada $p < .001$ düzeyinde, ikinci aşamada ise $p < .05$ düzeyinde anlamlı yordamıştır. Analize ikinci aşamada giren özel bir insandan algılanan sosyal destek ise somatizasyonu $p > .05$ düzeyinde yordadığından varyansın açıklanmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunamamıştır.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, aileden ve özel bir insan algılanan sosyal desteğin birlikte düşmanlık varyansına katkılarının anlamlı [$R^2 = 9.7, F(2, 247) = 13.281, p < .001$] olduğu görülmektedir. Aileden algılanan sosyal destek tek başına düşmanlık düzeyinin %9.3'ünü açıklarken [$R^2 = 9.3, F(1, 248) = 25,412, p < .001$], her iki değişken seti varyansın %9.7'sini açıklamıştır. Aileden algılanan sosyal destek düşmanlık düzeyini birinci ve ikinci aşamada $p < .001$ düzeyinde anlamlı yordamıştır. Analize ikinci aşamada giren özel bir insandan algılanan sosyal destek ise düşmanlık düzeyini $p > .05$ düzeyinde yordadığından varyansın açıklanmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Psikolojik semptomlar ile algılanan sosyal destek ve dindarlık düzeyi arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan mevcut çalışmada, depresyon ve anksiyete düzeyleri açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alanyazında yer alan birçok çalışmada benzer şekilde, kadınların erkeklere oranla daha yüksek depresyon ve anksiyete düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir (González ve diğ., 2010; Öztürk & Uluşahin, 2015; Ren ve diğ., 2020; Seedat ve diğ., 2009). Üniversite dönemi birey için yeni seçenekler ve bağımsız olma fırsatları sunmakla birlikte, bireyin güvenli alanından çıkıp birçok stres kaynağı ile

yüzleştiği (sınavlar, ekonomik koşullar, ev ya da yurt koşulları, romantik ilişkiler) bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. İçinde yaşadığımız sosyal bağlam ve toplumsal cinsiyet rollerinin kadınlar açısından yarattığı dezavantajlı durumların kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha yüksek depresyon ve anksiyete düzeylerine sahip olmaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bağımsızlaşmanın ön planda olduğu bu dönemde, kadınlar için stres kaynakları ile yüzleşmek erkeklere göre daha zorlayıcı olabilmektedir. Tüm bu olumsuz durumlar içerisinde bulunan kadınların, psikososyal ve çevresel aktörlerden etkilenmeye daha açık olması ve bu bağlamda depresyon ve anksiyete düzeylerinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, aileden algılanan sosyal destek psikopatolojik semptom düzeyi ile negatif ilişkili olan en önemli değişkendir. Bu sosyal destek kaynağı ile anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve düşmanlık arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ve benzer şekilde aynı değişkenlerin en güçlü yordayıcısının yine aileden algılanan sosyal destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili alanyazınla uyumluluk içindedir (Akeren & Ay, 2019; Bulut & Gayman, 2020; Chou, 1999; Doğan, 2016; Van Harmelen ve diğ., 2016). Hurdle (2001) birey için sahip olduğu sosyal destek kaynaklarının yani yakın ilişkide olduğu kişilerin bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığının korunması üzerinde güçlü etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Sosyal destek kişinin sorunları ile baş edebilmesini kolaylaştırmakta ve stresli olaylara karşı dayanıklılığını arttırmaktadır. Sosyal desteğin, fizyolojik ve psikolojik sağlık açısından bireyi koruyucu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Terzi, 2008). Birey dünyaya geldiği andan itibaren yoğun şekilde ailesinden sosyal destek alır ve ailesi için sosyal destek kaynağı oluşturur. İki tarafında yararına olan bu ilişki, bireyi koruyan en önemli unsurlardandır. Bireyin kendini güvende hissettiği aile ortamında stres yaratan yaşam olaylarıyla yüzleşmesi ve başa çıkması daha kolaydır. Bu kolaylık, sadece fiziksel olarak ailenin yanında kalarak değil, duygusal olarak da bireyin kendisini ailenin koruyucu şemsiyesi altında hissetmesiyle ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda, bireyin stresli yaşam olaylarıyla karşılaştığında ailesinden

duygusal ya da maddi destek alabileceğini bilmesi, bireye rahatlama ve korunma etkisi sağlayabilmektedir. Ruh sağlığı ve algılanan sosyal destek ilişkisini açıklayan önemli modellerden, tampon modeli bu koruma etkisi üstünde durmaktadır (Cohen & Willis, 1985). Bu noktadan hareketle, aileden algılanan sosyal destek düzeyinin bireylerin kendilerini değerli ve sevinebilir hissetme düzeylerini arttırdığı ve psikolojik iyilik hallerinin korunmasında başat bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, özel bir insandan algılanan sosyal destek ile anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve düşmanlık semptomları arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bunun yanı sıra özel bir insandan algılanan sosyal destek depresyon düzeyinin yordayıcıları arasındadır. Özel bir insandan algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça, depresyon belirtilerinde azalma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, depresyon halinde yaşanan olumsuz duygularla başa çıkma anlamında sosyal desteğin olumlu katkılarının olduğu düşünülmektedir. Yapılan birçok farklı çalışmada da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Avşar, 2018 Çetinkaya & Korkmaz, 2019; Lu ve diğ., 2019; Mersin & Arslan, 2018; Ren ve diğ., 2020). Gelişim psikolojisi açısından, katılımcılarının içinde bulunduğu dönem bireylerin yakın ve romantik ilişkiler kurma ve sürdürme eğiliminde olduğu bir dönemdir. Yaşanılan stres verici olaylar karşısında, özellikle ailesinden uzak eğitim almak zorunda kalan bireyler için yükü paylaşacak birinin varlığı, sevgi, ilgi, şefkat gibi psikolojik ihtiyaçların karşılanması koruma etkisi oluşturabilmektedir. Bir başka deyişle, birey için ilişki kuracağı özel kişiden alıyacağı sosyal destek, oldukça önem taşıyacak ve etkili olacaktır. Sosyal destek mekanizmasını aktif kullanmak isteyen birey için yakınında olan özel bir insan, güvenilen kişi, ailesinin yanı sıra sık başvurulan bir destek kaynağı olarak konumlanacaktır.

Mevcut araştırmaya göre, arkadaştan algılanan sosyal destek ile depresyon ve olumsuz benlik düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç ilgili birçok çalışma ile uyumluluk içindedir (Alsubaie ve diğ., 2019; De La Vega ve diğ., 2019; Henry ve diğ.,

2019; Jensen ve diğ., 2014). Birey için ailesi ve özel bir insanın yanı sıra doyurucu ilişkiler kurduğu en önemli destek kaynağı arkadaşlarıdır. Arkadaş grupları, özellikle ailenin sosyal destek ağından yeterince yararlanamayan bireyler için sosyal destek ihtiyacını gideren önemli bir yapı olabilmektedirler. Baltaş (2000) sosyal desteğin genel anlamda çaresizlik duygusunu azalttığını ve kendine olan güveni artırdığını belirtmiştir. Colarossi ve Eccles (2003) arkadaş desteğinin öz saygı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda, birey bu ihtiyacını giderebildiği ölçüde psikolojik iyilik hali artmakta, stresörlerden daha az etkilenebilmekte ve kendisiyle ilgili olumlu değerlendirmeler oluşturmaktadır. Bu sonucun elde edilmesinde arkadaş gruplarının psikolojik belirtiler karşısında yarattığı koruyucu etkinin rolünün olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri de, dindarlık düzeyi ile psikolojik belirti düzeyi arasında herhangi bir ilişki bulunmamasıdır. İlgili alanyazında bu konuda farklı bulgular mevcuttur. Bazı çalışmalarda dindarlık düzeyi ile psikolojik belirti düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusuken (AbdAleati ve diğ., 2016; Cokley ve diğ., 2011; Cummings ve diğ., 2003) bazı çalışmalarda ise, herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aynacı, 2018; Ayten & Acat, 2019; Cirhinlioğlu ve diğ., 2013; Koenig, 2004). Dindarlık ve ruh sağlığı ilişkisinde önemli bir nokta, dinin bir şifa kaynağı olup olamayacağıdır. Kara (2020), dinlerin iyileştirici etkisini vurgularken, dini öğretiler yoluyla da iyilik halinin artmasına neden olan farkındalık becerilerine, kabullenme ve değerlerle uyumlu bir yaşama ulaşılabileceğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda Seligman (2006) ise, dinlerin şifa kaynağı olma durumunu farklı bir açıdan ele alarak, dindarlığın büyük bir bütünün parçası olma algısına katkı sağladığını ve bu yolla bireylerin yaşadığı olumsuz olaylar karşısında dinin bir tampon etkisi yarattığını belirtmiştir. Pargament (1997) stresle başa çıkma anlamında dini olarak pozitif ve negatif başa çıkma tarzları olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, pozitif dini başa çıkmanın manevi destek arama, dini arınma, dini yardımlaşma gibi boyutları içerdiği ve iyimserlik, kişisel uyum, özsaygı gibi olumlu sonuçlara yol açabileceği belirtilmiştir. Negatif dini başa çıkmanın ise, manevi

hoşnutsuzluk ve dinin cezalandırıcı yönüne odaklanma gibi boyutlardan oluştuğu ileri sürülmüş ve kaygı, umutsuzluk ve depresyon gibi sonuçlara neden olabileceğinin altı çizilmiştir. Apaydın (2010) tarafından yapılan çalışmada, bireyin dinin ön gördüğü standartlara ulaşamadığı, günah için suçluluk çekme, sıkı ahlaki kurallar gibi nedenlerle ruh sağlığının olumsuz etkilenebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, elde edilen sonuç üzerinde söz edilen durumların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; bireylerin psikolojik iyilik hallerinin korunmasında, algılanan sosyal desteğin etkili olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal gelişme ve ilerleme ancak sağlıklı insanların varlığı ile gerçekleşebilmektedir. Yapılan psikonöroimmünoloji çalışmaları ruh sağlığı ile fiziksel sağlık ve bağışıklık sistemi arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişkinin en önemli sonucu depresyon ve stres gibi psikolojik semptomlar nedeniyle bağışıklık sisteminin baskılanabilmesidir (Cohen & Herbet, 1996; Songur, 2013). Bu bağlamda, algılanan sosyal desteğin sadece psikolojik iyi oluş için değil fiziksel sağlığımız açısından da önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Okula başlangıç yıllarından itibaren psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları kapsamında sosyal beceri geliştirme, aile ilişkilerini güçlendirme, arkadaş ilişkilerini geliştirme gibi psiko-eğitim programlarına ağırlık verilebilir. Doğru şekilde belirlenecek olan önleyici ruh sağlığı hizmet içeriğinin, her yıl milyonlarca bireyi birçok olumsuz durum ve maliyetten koruyacağı düşünülmektedir. Günümüzde yaygın görülen çeşitli hasta edici aktörleri göz önünde bulundurarak ve bir halk sağlığı politikası olarak sosyal destek ağlarının taranması ve geliştirilmesi konulu çalışmaların desteklenmesinin olumlu sonuçlarının olabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda, alanda çalışan bireyler önleyici ruh sağlığı hizmet içeriğinin belirlenmesinde çalışmadan yarar elde edebilir. Elde edilen sonuçlar bağlamında, üniversite yıllarına karşılık gelen erken yetişkinlik döneminde, ruh sağlığı ve psikolojik iyilik halinin korunması açısından sosyal destek kaynaklarının güçlü ve koruyucu etkisi çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Mevcut alışma sınırlı bir örneklem düzeyini yansıtmaktadır. Araştırmada incelenen değişkenler ile daha geniş bir örneklem üzerinde yapılacak çalışmaların daha kapsamlı bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma verileri öz bildirim ölçekleriyle elde edilmiştir. İncelenen değişkenlerle ilgili yapılacak nitel çalışmaların alanyazına katkı sunacağı öngörülmektedir.

ıkar atışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Dicle Üniversitesi Etik Kurulundan (15.03.2019 tarihli 85 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- AbdAleati, N. S., Mohd Zaharim, N., & Mydin, Y. O. (2016). Religiousness and Mental Health: Systematic Review Study. *Journal of Religion Health, 55*, 1929–1937.
<https://doi.org/10.1007/s10943-014-9896-1>
- Akdeniz, E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin kullandıkları savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akeren, İ., & Ay, İ. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ve Güvengenlik ile Psikolojik Yardım Gereksinimlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 8(2)*, 1222-1248. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4527>
- Albal, E. (2009). *Depresyonla Başa Çıkmada Öz Yeterlik ile Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Altıntop, H. (2005). *Dindarlık–İntihar İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L., & Wadman, R. E. (2019). The Role of Sources of Social Support on Depression and Quality of Life for University Students. *International Journal of Adolescence and Youth, 24(4)*, 484-496.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1568887>
- American Psychological Association (APA).(2020, Aralık). *Dictionary*. APA
[.https://dictionary.apa.org/social-support](https://dictionary.apa.org/social-support)
- Apaydın, H. (2010). Ruh Sağlığı-Din İlişkisi Araştırmalarına Bir Bakış. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 10(2)*, 59-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/issue/4495/61917>
- Avşar, B. (2018). *İnfertilite Tedavisi Alan Çiftlerin Algıladıkları Sosyal Destekleri İle Yaşadıkları Ruhsal Semptomlar Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

- Aydiner-Boylu, A., Günay, G., & Ersoy, A. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Desteğin Yalnızlık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Sosyoekonomi*, 27(41), 211-221.
<https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2019.03.10>
- Aynacı, B. (2018). *Aile Danışmanlığı Merkezine Başvuran Kişilerin Kaygı Düzeyleri ile Dindarlık Durumlarının İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ayten, A., & Acat, B. (2019). Ergenlerde İnternet Bağımlılığı, Değerler ve Dindarlık Düzeylerinin Hayat Memnuniyetini Yordama Gücü: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 847-870.
<http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0091>
- Baltaş, Z. (2000). *Sağlık Psikolojisi Halk Sağlığında Davranış Bilimleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barnes, J. (2017). *Temel Biyolojik Psikoloji*. Ankara: Nobel
- Benca-Bachman, C. E., Najera, D. D., Whitfield, K. E., Taylor, J. L., Thorpe, R. J., & Palmer, R. H. C. (2020). Quality and Quantity of Social Support Show Differential Associations With Stress and Depression in African Americans. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 28, 597-605. <https://doi.org/10.1016/j.jagp.2020.02.004>
- Benotsch, E. G., Christensen, A. J., & McKelvey, L. (1997). Hostility, Social Support, and Ambulatory Cardiovascular Activity. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 163 -176.
<https://doi.org/10.1023/A:1025530711432>,
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Bulut, E., & Gayman, M. D. (2020). A Latent Class Analysis Of Acculturation And Depressive Symptoms Among Latino Immigrants: Examining The Role Of Social Support. *International Journal of Intercultural Relations*, 76,13-25.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.02.002>

- Chou, K. L. (1999). Social Support And Subjective Well-Being Among Hong Kong Chinese Young Adults. *Journal of Genetic Psychology, 160*(3), 319-331.
<https://doi.org/10.1080/00221329909595402>
- Cirhinlioğlu, Z., Ok, Ü., & Cirhinlioğlu, F. G. (2013). *Dindarlık, Ruh Sağlığı ve Modernite*. Ankara: Nobel Akademi.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen, S., & Herbert, T. B. (1996). Health Psychology: Psychological Factors and Physical Disease from the Perspective of Human Psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology, 47*(1), 113–142. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.113>
- Cokley, K., Garcia, D., Hall-Clark, B., Tan, K., & Rangel, A. (2011). The Moderating Role of Ethnicity in the Relation Between Religiousness and Mental Health Among Ethnically Diverse College Students. *Journal of Religion and Health, 51*, 890–907.
<https://doi.org/10.1007/s10943-010-9406-z>
- Colarossi L.G., & Eccles, J.S. (2003). Differential Effects of Support Providers on Adolescents Mental Health, *Social Work Research, 27*, 19-30.
https://www.researchgate.net/profile/Jacquelynnne-Eccles/publication/233895994_Differential_effects_of_support_providers_on_adolescent_mental_health/links/0912f51238f714b02b000000/Differential-effects-of-support-providers-on-adolescent-mental-health.pdf
- Cornwall, M., Albrecht, S. L., Cunningham, B. H., & Pitcher, B. L. (1986). The dimensions of religiosity: A conceptual model with an empirical test. *Review of Religious Research, 27*(3), 226-243. <https://doi.org/10.2307/3511418>
- Cummings, S. M., Neff, J. A., & Husaini, B. A. (2003). Functional Impairment as a Predictor of Depressive Symptomatology: The Role of Race Religiosity and Social Support. *National Association of Social Workers, 28*, 23-32. <https://doi.org/10.1093/hsw/28.1.23>

- Çetinkaya, F., & Korkmaz, F. (2019). Algılanan Sosyal Destek ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 91-103.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumuiibf/issue/45599/441325>
- De La Vega, R., Molton, I. R., Miró, J., Smith, A. E., & Jensen, M. P. (2019). Changes in Perceived Social Support Predict Changes in Depressive Symptoms in Adults With Physical Disability. *Disability and Health Journal*, 12(2), 214-219.
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.09.005>
- Debgici, A. A. (2016). *Depresyon ve Dindarlığın Bazı Tezahürleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma: Denizli İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Derogatis, L. R. (1992). *The Brief Symptom Inventory*. Baltimore: Clinical Psychometric Research.
- Diener, E., Tay, L., & Myers, D. G. (2011). The Religion Paradox: If Religion Makes People Happy, Why Are so Many Dropping Out?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 1278–1290. <https://doi.org/10.1037/a0024402>
- Doğan, T. (2016). Psikolojik Belirtilerin Yordayıcısı Olarak Sosyal Destek ve İyilik Hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 30(3), 30-44.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200121>
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cok-boyutlu-algilanan-sosyal-destek-olcegi-toad.pdf>

- Ginter, E. J., Glauser, A., & Richmond, B. O. (1994). Loneliness, Social Support, and Anxiety among Two South Pacific Cultures. *Psychological Reports, 74*, 875-879.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.3.875>
- González, H. M., Tarrafa, E., Whitfield, K. E., & Vega, W. A. (2010). The Epidemiology of Major Depression And Ethnicity in The United States. *Journal of Psychiatric Research, 44*(15), 1043-1051. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2010.03.017>
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin Duygusal Erişilebilirliği ve Genel Psikolojik Sağlık: Duygu Düzenleme, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Sosyal Desteğin Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gökdağlı, N. (2014). *Algılanan Sosyal Destek Ve Duygusal Zekânın Depresyon Üzerindeki Etkileri: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye, Türkiye.
- Grassi, L., Rasconi, G., Pedriali, A., Corridoni, A., & Bevilacqua, M. (2000). Social Support and Psychological Distress in Primary Care Attenders. *Psychotherapy Psychosomatics, 69*, 95-100. <https://doi.org/10.1159/000012372>
- Güven, H. (2008). *Depresyon ve Dindarlık İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hardy, J. D., & Smith, T. W. (1988). Cynical Hostility And Vulnerability To Disease: Social Support, Life Stress, And Physiological Response To Conflict. *Health Psychology, 7*(5), 447-459. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.7.5.447>
- Henry, A., Tourbah, A., Camus, G., Deschamps, R., Mailhan, L., Castex, C., Gout, O., & Montreuil, M. (2019). Anxiety and Depression in Patients With Multiple Sclerosis: The Mediating Effects Of Perceived Social Support. *Multiple Sclerosis and Related Disorders, 27*, 46-51. <https://doi.org/10.1016/j.msard.2018.09.039>.

- Hurdle, D. H. (2001). Social Support: A Critical Factor in Women's Health and Health Promotion. *Health & Social Work, 26(2)*, 72–79. <https://doi.org/10.1093/hsw/26.2.72>
- Jensen, M. P., Smith, A. E., Bombardier, C. H., Yorkston, K. M., Miró, J., & Molton, I. R. (2014). Social Support, Depression, And Physical Disability: Age And Diagnostic Group Effects. *Disabil Health J, 7(2)*, 164–72. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2013.11.001>
- Ilgaz, A. (2015). *Depresyon ve Dindarlık İlişkisi (Kastamonu Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- İldeniz, B. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Stilleri, Algıladıkları Ebeveyn Çatışması ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kara, E. (2020). Farkındalık ve Kabullenme Psikoterapilerinin Temel Stratejileri ve İslam. *Eskiyeni(40)*, 377-406. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.672921>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kaye, J., & Raghavan, S. K. (2002). Spirituality in Disability and Illness. *Journal of Religion and Health, 41*, 231–242. <https://doi.org/10.1023/A:1020284819593>
- Koenig, H. G. (2014). Religion, Spirituality, and Medicine: Research Findings and Implications for Clinical Practice. *Southern Medical Association, 4*, 1194 – 1200. <https://doi.org/10.1097/01.SMJ.0000146489.21837.CE>
- Korkmaz, S. (2019). *Siber Zorbalık ve Mağduriyet, Problemlı İnternet Kullanımı ve Dindarlık İlişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Korkut, A. (2017). *Engelli Bakım Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Bakım Elemanlarının Bağlanma Yönelimleri, Stresle Başa Çıkma Tarzları, Sosyal Destek Algıları, Psikolojik Belirtiler ve Bazı Demografik Özelliklerin Tükenmişlik ile İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Köroğlu, E. (2012). *Panik Bozukluk Nedir? Nasıl Baş Edilir?*. Ankara: HYB Basım Yayın.

- Lipowski, Z. J. (1988). Somatization: The Concept And Its Clinical Application. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1358–68. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.11.1358>
- Liu, C., Zhang, Y., Jiang, H., & Wu, H. (2017). Association Between Social Support And Post-Traumatic Stress Disorder Symptoms Among Chinese Patients With Ovarian Cancer: A Multiple Mediation Model. *PLoS One*, 12(5), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177055>
- Lorenz, L., Doherty, A., & Casey, P. (2019). The Role of Religion in Buffering the Impact of Stressful Life Events on Depressive Symptoms in Patients with Depressive Episodes or Adjustment Disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071238>
- Lu, J., Zhang, C., Xue, Y., Mao, D., Zheng, X., Wu, S., & Wang, X. (2019). Moderating Effect of Social Support on Depression and Health Promoting Lifestyle for Chinese Empty Nesters: A Cross-Sectional Study. *Journal of Affective Disorders*, 256, 495-508. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.003>
- McAndrew, S., & Voas, D. (2011). *Measuring Religiosity Using Surveys: Survey Question Bank Topic Overview 4*. Guildford, UK: University of Surrey.
- Mersin, S., & Arslan, F. (2018). Depresyonlu Hastaların Sosyal Destek Algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 56(11), 403-410. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639014>
- Milgrom J., Hirshler, Y., Reece, J., Holt, C., & Gemmill, W. (2019). Social Support-A Protective Factor for Depressed Perinatal Women?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16(8), 1426–1443. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081426>
- Okulicz-Kozaryn, A. (2012). Religiosity And Life Satisfaction Across Nations. *Mental Health, Religion & Culture*, 13(2), 155-169. <https://doi.org/10.1080/13674670903273801>

- Ozanlı, A. (1999). *Hemşirelik Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek ile Anksiyete Düzeyi Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Öztürk, M. O., & Uluşahin, A. (2015). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of Religion and Coping*. New York: The Guilford Press
- Ren, X., Yu, S., Dong, W., Yin, P., Xu, X., & Zhou, M. (2020). Burden of Depression in China, 1990-2017: Findings from the global burden of disease study 2017. *Journal of Affective Disorders, 268*, 95-101. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.011>
- Roohafza, H. R., Afshar, H., Keshteli, A. H., Mohammadi, N., Feizi, A., Taslimi, M., & Adibi, P. (2014). What's the role of perceived social support and coping styles in depression and anxiety?. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences, 19(10)*, 944-949. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4274570/>
- Seedat, S., Scott, K., & Angermeyer, M. C. (2009). Cross-national associations between gender and mental disorders in the World Health Organization World mental health surveys. *Archives of General Psychiatry, 66(7)*, 785-795. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.36>
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Vintage Books
- Shao, R., He, P., Ling, B., Tan, L., Xu, L., Hou, T., Kong, L., & Yang, Y. (2020). Prevalence of depression and anxiety and correlations between depression, anxiety, family functioning, social support and coping styles among Chinese medical students. *BMC Psychology, 8(38)*, 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00402-8>
- Songur, H. (2013). Psikonöroimmünoloji. Ü. H. Okyayuz (Eds.), *Sağlık Psikolojisi* (ss.157-178). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Soylu, Ö. (2002). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Ailelerinden Sosyal Destek Algılayıp-Algılamama Durumlarına Göre Psikolojik Belirtiler Yönünden İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Şahin, N. H., & Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri (Brief Symptom Inventory–BSI): Türk Gençleri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(9), 44-56.
<https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319940000m000311.pdf>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Ankara: Nobel.
- Taylor, S. E. (2011). Social Support: A Review. H.S. Friedman (Eds.), *The Oxford Handbook of Health Psychology* (ss.1 -48). Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D.O. (2012). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: İmge.
- Terzi, F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-9.
- Thompson, T., Pérez, M., Kreutera, M., Margenthaler, J., Colditz, G., & Jeffe, D. B. (2017). Perceived Social Support İn African American Breast Cancer Patients: Predictors And Effects. *Social Science & Medicine*, 192,134–142.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.09.035>
- Tiryaki Güven, S. (2020). *Psikolojik Belirtilerin Yordayıcısı Olarak Sosyal Problem Çözme, Aile İşlevselliği ve Benliğin Ayrışmasının Rolünün İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Turan, K. (2019). *Mükemmeliyetçilik ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkide Öz Duyarlık Faktörünün Aracı Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK).(2020,Aralık). *Türkiye Sağlık Araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33661>

- Van Harmelen, A-L., Gibson, J. L., St Clair, M., Owens, M., Brodbeck, J., Dunn, V., & Goodyer, I. M. (2016). Friendships And Family Support Reduce Subsequent Depressive Symptoms in At-Risk Adolescents. *PLoS One*, *11*(5), 1-20.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153715>
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R., & Johnson, S. (2018). Associations Between Loneliness And Perceived Social Support And Outcomes of Mental Health Problems: A Systematic Review. *BMC Psychiatry*, *18*, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1736-5>
- World Health Organization (WHO).(2020,Aralık). *Mental Health*. World Health Organization.
https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_3
- Yıldız, K., & Dirik, D. (2019). Algılanan Sosyal Destek ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkide Algılanan Öz Yeterliliğin Rolü. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *17*(2), 132-144. <https://doi.org/10.33689/spormetre.500792>
- Zhou, X., Zhu, H., Zhang, B., & Cai, T. (2013). Perceived Social Support As Moderator Of Perfectionism, Depression, And Anxiety İn College Students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, *41*, 1141-1152.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.7.1141>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, *52*(1), 30-41.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

İletişim/Correspondence

Psk. Ahmet Fatih ŞENEL
 psk.ahmetfatihsenel@gmail.com
 Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAKMAK TOLAN
 ozlemtolan@gmail.com
 Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AYNA
 yunusemreayna@gmail.com

Comparison of M5-Prime and Linear Regression Methods in Various Relationship Types between Variables

Hüseyin YILDIZ; Bolu Provincial Directorate of National Education, Measurement and Evaluation Center, <https://orcid.org/0000-0003-2387-263X>

Alperen YANDI, Bolu Abant İzzet Baysal University, Department of Educational Sciences, <https://orcid.org/0000-0002-1612-4249>

Abstract

In social sciences, the slope coefficient of the relationship between two variables may vary in different value ranges of the independent variable. For example, while the relationship between two variables has a low slope in each range of values, it may be that the slope increases or decreases after a point. In this study, it is aimed to compare the M5-Prime and linear regression methods in cases where the slope coefficient of the relationship between two variables varies in different value ranges of the independent variable. In this direction, data were produced for four different conditions in which the variance slope coefficient of the relationship between variables was diversified. 3000 replications were made for each data set condition. R programming language was used in the production of data sets. The correlation coefficient (r), explained variance ratio (r^2), mean absolute error, RMSE, and relative absolute error values obtained from the analyzes performed by two different methods were examined. All the analyzes were carried out in the RWeka package of the R programming language. According to the analyzes results, M5-Prime and linear regression methods gave equivalent results in the first of four different types of data set conditions. The results show that results of both methods are equivalent in the data set conditions where the slope coefficient of the relationship between the two variables is constant. In the other three types of data set conditions where the slope coefficient varied, it was seen that the M5-Prime method gave more appropriate results. In this context, researchers can be suggested to use the M5-Prime algorithm in cases where the slope coefficients of the relationships between variables vary.

Keywords: Linear Regression, M5-Prime, the various relationships among the variables, regression trees.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 744-771
DOI: 10.17679/inuefd.758378

Article type:
Research article

Received : 26.06.2020
Accepted : 27.04.2021

Suggested Citation

Yıldız, H. & Yandı A. (2021). Comparison of M5-prime and linear regression methods in various relationship types between variables, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 744-771. DOI: 10.17679/inuefd.758378

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The relationship means the link between at least two variable structures such as events, people, or features. It is very important to determine the relationship between two variables. The reason for this is that there can be an opportunity to treat in two variables, which are measured according to the direction and the slope coefficient of the relationship. Researchers in the fields of social science focus on explaining the relationships among psychological structures quite frequently. Improvements can be made in the social environment and education environments by planning to be made according to the direction and the slope coefficient of the relationships between the variables. The next step of the relationship examinations is trying to predict the variables. This process is the prediction of the others through one or more of the psychological structures that are related to each other. It is used with regression models designed by researchers in the prediction process. Regression models differ according to the form of the relationship between the variables to be examined. Linear regression models are preferred when the relationship between independent and dependent variables included in the study is linear, and non-linear regression models are preferred if not linear. It is seen that linear regression analysis is frequently preferred in predictive studies on psychological structures in the social sciences (Altan & Eldeklioğlu, 2019; Bostancı & Tosun, 2019; Doğan & Şirin, 2019). The relationship between the variables included in the linear regression analysis must be able to settle on a line. The differences in the direction and the slope coefficient of the relationship between the variables included in the analysis may lead to error in the explained variance ratio calculated for between variables. One of the methods suggested as an alternative to linear regression models is the M5-Prime algorithm, which is performed based on the decision trees, which are classification models, and linear regression models. The M5-Prime algorithm is an improved form of the M5 algorithm developed by Quinlan (1992). The M5-Prime algorithm performs as a combination of

decision trees and simple linear regression analysis. M5-Prime algorithm is a very powerful technique for simple linear regression method and other non-classification methods (neural networks etc.) in predicting the relationships between variables and explaining variance rates (Diaz et al., 2014). In this study, it is aimed to compare the results obtained with M5-Prime algorithm and simple linear regression method. As a result of the study, to facilitate the use of the M5-Prime algorithm in different studies, the researchers were provided with information about the parameters obtained with the M5-Prime algorithm. Thus, it is aimed to spread the use of this algorithm in predictive studies in the field of social sciences and to inform the researchers about the usage process.

Purpose

The aim of this study is to compare the M5-Prime and linear regression methods in various types of relationships between variables that may be encountered in social sciences. In addition, the research can be evaluated in the basic research class as it aims to compare two different theoretical methods. Since the direction and the slope coefficient of the relationships between the variables may vary, it is important to compare the methods made to explain the relationships more accurately. This research has been carried out for this situation. In addition, this research involves the introduction of a method that is uncommon and complex. Therefore, it can be claimed that it is important because it is thought to provide information to other researchers.

Method

Since the data sets used in the research is produced in computer environment, it is a simulation study. Simulation studies can be described as an experimental, correlational, or descriptive model (Erkuş, 2013). In this research two different method were performed on the data sets and the parameters values were examined for comparing the differences between these two methods. From this aspect, it can be claimed that research is a descriptive study.

The data sets used in this study were produced with the codes written in the R programming language. A total of 12000 data sets were produced. 3000 replications were made for each of the four different data set conditions, where the direction and the slope coefficient of the relationship between variables varied. Analysis of linear regression and M5-Prime methods were performed using the RWeka package of the R programming language. Correlation coefficients, explained variance ratio, mean absolute error, RMSE and relative absolute error parameters were used to evaluate the success of the models created by linear regression and M5-Prime methods.

Findings

Within the scope of the research, the correlation coefficient, explained variance ratio, mean absolute error, RMSE, relative absolute error parameters were calculated to evaluate the results of linear regression and M5-Prime analysis performed with four different data set conditions. Accordingly, the R values obtained with the M5-Prime method for four data set condition are 0.948, 0.984, 0.960 and 0.802, respectively. R values obtained by linear regression method were calculated as 0.948, 0.927, 0.843 and 0.262, respectively. R² values obtained using the M5-Prime method are 0.900, 0.968, 0.923, 0.643, and R² values calculated with the linear regression method are 0.900, 0.860, 0.712, 0.073, respectively. In addition, the mean absolute error values obtained with the M5-Prime method are 12.014, 10.063, 12.871, 11.862, and the mean absolute error values were reached because of the linear regression methods are 12.023, 20.682, 23.088, and 18,327. As a result of M5-Prime analysis, RMSE values of 13.988, 11.849, 15.359 and 14.105 are reached for four data set condition, while RMSE values obtained because of linear regression analysis are 13.998, 24.858, 28.953 and 22.150. Finally, the relative absolute error values resulting from M5-Prime analysis are 31.55%, 17.27%, 31.97% and 62.20%, while the relative absolute error values resulting from linear regression analysis are 31.57%, 35.48%, 57.24% and 95.96%.

Discussion & Conclusion

The studies comparing the regression trees algorithms, which are the members of the M5-Prime algorithm and linear regression models in the literature are examined. Considering the data sets features used in this study and current studies, it is seen that the results obtained in this study are consistent with the results of the study in the literature (Gonzalez-Sanchez, Frausto-Solis, & Ojeda-Bustamante, 2014; King, Rice & Vaughan, 2018; Shafiullah, Simson, Thompson, Wolfs & Ali, 2008). In this study, it was determined that the models put forward with the M5-Prime algorithm in three of the four data sets representing four different situations were more successful in explaining the relationship between variables. It has been observed that M5-Prime algorithm gives better results than linear regression analysis in terms of correlation coefficient, explained variance rate, average absolute error, RMSE and relative absolute error parameters. For the data set in which the relationship between the variables did not vary the direction and the slope coefficient at different levels of the independent variable, it was observed that the same results obtained with both methods. According to results, it can be suggested to use the M5-Prime algorithm in studies aiming to explain these relationships considering the situation that the relationships between variables in the social sciences may vary.

Değişkenler Arası Farklı İlişki Tiplerinde M5-Prime ve Doğrusal Regresyon Yöntemlerinin Karşılaştırması

Hüseyin YILDIZ; Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ölçme ve Değerlendirme Merkezi,
<https://orcid.org/0000-0003-2387-263X>

Alperen YANDI, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
<https://orcid.org/0000-0002-1612-4249>

Öz

Sosyal bilimlerde iki değişken arasındaki ilişkinin eğim katsayısı, bağımsız değişkenin farklı değer aralıklarında değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, iki değişken arasındaki ilişki, belirli bir değer aralığında düşük bir eğime sahip seyrederken, bir noktadan sonra eğimin artma veya azalma göstermesi durumu söz konusu olabilir. Bu çalışmada iki değişken arasındaki ilişkiye ait eğim katsayısının, bağımsız değişkenin farklı değer aralıklarında değişiklik gösterdiği durumlarda, M5-Prime ve doğrusal regresyon yöntemlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda değişkenler arası ilişkiye ait eğim katsayı değişimlerinin çeşitlendirildiği dört farklı veri seti koşulu altında veriler üretilmiştir. Her bir veri seti koşulu için 3000 replikasyon yapılmıştır. Veri setlerinin üretiminde R programlama dili kullanılmıştır. İki farklı yöntemle yapılan analizlerde elde edilen korelasyon katsayısı (R), açıklanan varyans oranı (R^2), ortalama mutlak hata, RMSE, göreceli mutlak hata değerleri incelenmiştir. Analizlerin tümü R programlama dilinin RWeka paketinde gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre dört farklı tipteki veri seti koşulundan ilkinde M5-Prime ve doğrusal regresyon yöntemleri eş değer sonuçlar vermiştir. Elde edilen sonuçlar, iki değişken arasındaki ilişkiye ait eğim katsayısının sabit seyrettiği veri seti koşulunda her iki yöntemin eş değer sonuçlar verdiğini göstermektedir. Eğim katsayısının farklılaştığı diğer üç tip veri seti koşulunda ise M5-Prime yönteminin daha uygun sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacılara, değişkenler arası ilişkilere ait eğim katsayılarının farklılaştığı durumlarda M5-Prime algoritmasını kullanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Doğrusal Regresyon, M5-Prime, değişkenler arası farklı tipteki ilişkiler, regresyon ağaçları.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 744-771
DOI: 10.17679/inuefd.758378

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 26.06.2020
Kabul Tarihi : 27.04.2021

Önerilen Atıf

Yıldız, H. & Yandı, A. (2021). Değişkenler arası farklı ilişki tiplerinde M5-prime ve doğrusal regresyon yöntemlerinin karşılaştırılması, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 744-771. DOI: 10.17679/inuefd.758378

Değişkenler Arası Farklı İlişki Tiplerinde M5-Prime ve Doğrusal Regresyon Yöntemlerinin Karşılaştırması

İlişki, en az iki durum, olay, kişi veya özellik gibi değişken yapılar arasındaki bağlantı anlamı taşımaktadır. İki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bunun nedeni, değişkenler arası ilişkilere göre ölçülen değişkenlere farklı şekilde müdahale olanağı ortaya çıkabilecek olmasıdır. Bir değişken üzerinden diğer bir değişkendeki değişimi açıklama olanağı ilişkilerin tanımlamaları üzerinden kurulan matematiksel modellerle ile mümkün olmaktadır (Chatterjee & Hadi, 2015; Sykes, 1993).

Sosyal bilimlerde, araştırmacılar psikolojik yapılar arası ilişkilerin açıklanması üzerinde oldukça sık bir şekilde durmaktadır. Farklı yapıdaki değişkenler arasında ilişkinin incelenmesi, bu değişkenlere ait durumların düzenlenebilmesine zemin hazırlamaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilere göre yapılacak planlamalarla sosyal çevre ve eğitim ortamlarında iyileştirmeler gerçekleştirilebilir.

İlişki incelemelerinin bir sonraki adımı ise değişkenlere ilişkin öngöründe bulunmaya çalışmaktır. Bu işlem ilişkili olan psikolojik özelliklerin, biri veya birkaç aracılığı ile diğerlerinin tahmin edilmesidir. Tahmin etme sürecinde araştırmacılar tarafından kurgulanan regresyon modelleri ile kullanılmaktadır (Alpar, 2017; Civelek & Durukan, 2012). Regresyon modelleri bir veya birkaç değişkene ilişkin elde edilen verilerden yararlanılarak gelecekteki durumlara ilişkin birey veya grup bazında tahminler elde edilmesi amacıyla. Regresyon modellerinde değişkenler açıklayıcı (yordayıcı) ve açıklanan (yordanan) rolleri üstlenmektedir. Açıklayıcı roldeki değişkenler, açıklanan roldeki değişkendeki değişimin açıklanması için kullanılmaktadır. Bu değişkenlerin sırasıyla bağımsız ve bağımlı değişken olarak nitelendirilme durumu da söz konusudur (Field, 2009).

Regresyon modelleri, incelenecek olan değişkenlerin arasındaki ilişkinin biçimine göre farklılaşmaktadır. İncelemeye dâhil edilen bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması halinde doğrusal (linear) regresyon modelleri, doğrusal olmaması halinde ise doğrusal olmayan (non-linear) regresyon modelleri tercih edilmektedir.

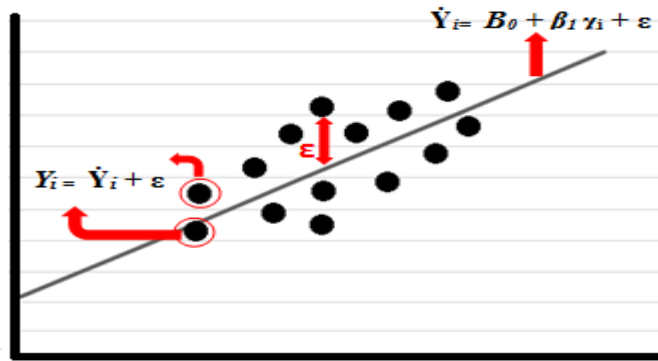
Sosyal bilimler alanında psikolojik yapılara ilişkin gerçekleştirilen yordama incelemelerinde de doğrusal regresyon analizinin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Altan & Eldeklioğlu, 2019; Doğan & Şirin, 2019; Bostancı & Tosun, 2019). Buna ek olarak Google arama motoru üzerinde son beş yılda, bilimsel içerik olması kaydıyla, doğrusal regresyon analizine ilişkin arama sayısı 1209 olarak rapor edilirken, doğrusal olmayan regresyona ilişkin arama sayısı ise kayda değer olmadığı şeklinde rapor edilmiştir. Doğrusal ve doğrusal olmayan regresyon analizine ilişkin bu bulgular araştırmacıların sıklıkla doğrusal regresyon modellerini kullandığına işaret etmektedir. Bu durum önemli bir soruyu beraberinde getirmektedir: Değişkenler sürekli yapıda olduğunda basit doğrusal regresyon analizine dahil edilen değişkenler arasındaki ilişki, bağımsız değişkenin tüm değerler aralıkları için doğrusal mıdır? Bir başka ifadeyle analize bağımsız ve bağımlı pozisyonunda dahil edilen değişkenlerin birlikte değişimleri, değişkenlerin her değer aralığında aynı eğime mi sahiptir? Bu soruların cevabının net bir biçimde verilmemesi durumunda doğrusal regresyon analizinden elde edilen sonuçların doğruluğu tartışmalı hale gelecektir. Nitekim alanyazın incelendiğinde değişkenler arası doğrusal olmayan ilişkilerin tespit edildiğine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Harma, 2008; Dumludağ, Gökdemir & Giray, 2016; Güvercin, 2018).

Doğrusal regresyon, analize dahil edilen değişkenler arasındaki ilişkinin, değişkenlere ilişkin her değer aralığında doğrusal olduğu varsaymaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi denklemi eşitlik 1'deki gibidir.

$$\text{Eşitlik 1. } \hat{Y}_i = \beta_0 + \beta_1 X_i + \epsilon_i$$

Burada β_0 ve β_1 regresyon modelinin bilinmeyenleridir. \hat{Y}_i parametresi doğrusal model tarafından yordanan Y değeridir. X_i parametresi i. birey için yordayıcı değişken değeridir. Denklemden yer alan β_0 regresyon doğrusunun y eksenini kestiği noktayı gösterir ve kesim noktası veya sabit gibi adlandırılır. Eğer değişkeninin dağılım aralığı sıfırı içeriyorsa, β_0 katsayısı 0'a eşit olduğunda y'nin alacağı ortalama değeri verir (Chatterjee & Simonoff, 2013). β_1 ise regresyon katsayısıdır. Bağımsız değişkende bir birimlik değişme olduğunda, bağımlı

değişkende meydana gelecek ortalama değişim miktarını gösterir (Leech, Barrett & Morgan, 2005). ϵ_i parametresi ise terimine karşılık gelir. Hata terimi gerçek Y_i değeri ile regresyon denklemi ile hesaplanan \hat{Y}_i değeri arasındaki farka eşittir. Bu bilinmeyenlere parametre ya da genel olarak regresyon katsayıları denir (Tabachnick & Fidell, 2007). Eşitlik 1'deki bu denklem için çizilen grafik ise Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1 Doğrusal Regresyon Model Oluşturma Süreci

Korelasyon temelli bir analiz olan doğrusal regresyon analizinde sürekli yapıda olan bir veya daha fazla değişkenin, bir bağımlı değişkendeki değişimi açıklayabilme oranına dair hesaplamalar yapılmaktadır. Doğrusal regresyon analizi, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki en iyi açıklayan doğruyu bulmayı amaçlamaktadır (Alpar, 2017). Değişkenler arası ilişkileri açıklamak için yönü ve eğimi sabit olan doğruları kullanması, doğrusal regresyon analizi modellerinin en önemli sınırlılığı olarak ileri sürülebilir. Analize dahil edilen değişkenler arasındaki ilişkinin yön ve eğim katsayısındaki farklılaşmalar, bağımsız değişken(ler)in bağımlı değişkendeki değişimi açıklanma oranının olduğundan farklı hesaplanmasına yol açabilir.

Korelasyon temelli analizlerde değişkenler arası ilişkinin doğrusal olmaması durumunda (üstel, polinomial, lojistik vb.) değişkenler arasındaki bağlantının mükemmel şekilde açıklanması mümkün olmamaktadır (Onwuegbuzie & Daniel 2002). Bu durumun yarattığı sınırlılıklar farklı çalışmalarda değerlendirilmiştir (Anscombe 1973; Eugene & Johnston 1996;

Rodgers & Nicewander 1988; Lee 1992). Doğrusal olmayan ilişkilerin açıklanmasında kullanılabilecek alternatif modeller üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Breiman & Friedman, 1985; Cox, 1981; Nguyen ve diğ., 2014; Wang & Witten, 1996). Doğrusal modellere sunulan alternatif yöntemlerle, bu modellere ilişkin sınırlılıkların ortadan kaldırılarak, sürekli değişkenler arasındaki ilişkilerin daha doğru bir biçimde tanımlanması hedeflenmektedir.

M5 karar ağacı modeli, sürekli değişkenler için tahminde bulunabilme imkanı tanıyan, tahmin sürecinde doğrusal regresyon işlevlerini kullanan bir karar ağacı algoritmasıdır (Kisi, Shiri, & Demir, 2017). M5-Prime algoritması ise, Quinlan (1992) tarafından geliştirilmiş olan M5 algoritmasının geliştirilmiş bir formudur (Behnood ve diğ., 2017). Wang ve Witten (1996) tarafından geliştirilen bu algorithmada, M5 algoritmasının sayısal veri tiplerine uyarlaması, kayıp verilerle baş edebilir hale gelmesi ve Breiman ve diğerleri (1984) tarafından ortaya konulan tekniklerin birleştirilmesi söz konusudur. Sınıflama ve Karar Ağaçları (Classification And Regression Trees (CART) olarak bilinen bu teknikler, büyük veri setlerinin analizinde, bir başka ifadeyle veri madenciliği sürecinde kullanılan yenilikçi teknikler olarak nitelendirilmektedir. Bireylerden alınan yanıt türüne göre isimlendirilen bu teknikler, yanıtlar sayısal olduğunda regresyon ağacı olarak; yanıtlar kategorik olduğunda ise sınıflandırma ağacı olarak ele alınır (Siciliano & Mola, 2000).

Sınıflandırma algoritmaları içerisinde en sık kullanılan algoritmalarından birisi akış şemasına benzer bir yapıya sahip, aşağıya doğru dallanan (branch) karar ağaçlarıdır (Gupta, Malviya & Singh, 2012; Silahtaroglu, 2016). Karar ağacı algoritmaları genel olarak, elde edilen veri seti bir bütün olarak düşünüldüğünde, bu bütünü oluşturan kendi içinde homojen küçük parçalar tespit edilmesi işlemi olarak düşünülebilir (Behnood ve diğ., 2017). Belirli kavramların bilinmesi karar ağacı algoritmalarının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu kavramlardan ilki düğümdür (node). Düğüm kavramı, ağaca benzer dallanan bir yapıda alt dalları olan noktalardır (Han, Kamber & Pei, 2012; Quinlan, 1986). Düğüm noktalarında, hesaplanan kesme değerlerine göre noktanın alt bölümünde dallanma söz konusudur. Karar ağaçlarında üç tür düğüm

bulunabilir. Bunlardan ilki sınıflandırmaya başlanan ve ağacın en üst noktasında yer alan düğüme, kök düğümü (root node) adı verilmektedir (Han, Kamber & Pei, 2012). İkinci düğüm türü ise dahili düğümlerdir (internal node). Şans düğümleri olarak da adlandırılan bu düğüm türü bulunduğu noktada mevcut olan olası seçeneklerden birini temsil etmektedir (Song & Lu, 2015). Son düğüm türü ise uç düğüm veya yaprak düğüm (leaf node) olarak isimlendirilmektedir. Sınıfları ve sınıf dağılımlarını temsil eden (Gupta, Malviya & Singh, 2012) bu düğümler, ağaç yapısı içerisinde altında dallanma olmayan, noktalardır. Yapraklar ağaçlar için sınıflandırmanın sonlandığı noktalar –sınıflar- olarak nitelendirilebilir (Song & Lu, 2015). Karar ağacı oluşturma sürecinde değinilebilecek kavramlardan sonuncusu budama işlemidir. Karar ağacı oluşturma sürecinde veri içerisindeki uç değerlerin, oluşturulan ağaç dallarında görünmesi durumu olabilir. Bir başka ifadeyle oluşturulan karar ağacı, fazladan, gereksiz görülebilecek dallara ayrılabilir. Budama işlemi, oluşturulan bir karar ağacında, ortaya çıkan sınıflandırmaya bir katkısı olmayan ve sonucu etkilemeyen, bu tür dalların ağaçtan çıkarılması işlemidir (Han, Kamber & Pei, 2012; Song & Lu, 2015). Karar ağaçları oluşturulurken analize dahil edilen veri setinin bir kısmı ağacın oluşturulmasında, bir kısmı ise ağacın amaçlanan şekilde çalışıp çalışmadığının kontrol edilmesi için kullanılır. Ağacın oluşturulması sürecinde ilk olarak kök oluşturulur. Ardından tüm veriler sırayla ağaca uygulanarak uygun olan (üyeleri ile benzerlik gösterdiği) yaprağa (sınıfa) yerleştirilir (Silahtaroglu, 2016). Karar ağaçlarının kullanılmasında farklı algoritmalar mevcuttur. Bu algoritmaların göz önüne aldığı parametreler farklılaştığı için farklı yapıda ağaçlar üretilmesi söz konusu olabilir. Karar ağacı oluşturma algoritmalarından biri de M5-Prime tekniğinde de kullanılan Quinlan (1993) tarafından geliştirilen C4.5 algoritmasıdır.

ID3 algoritmasını gelişmiş bir versiyonu olan C4.5 algoritması (Weka programında J48 olarak isimlendirilir.) sınıflama sürecinde belirli kavramlardan yararlanır. Sayısal verilerde kullanılabilme, kayıp verileri analize dahil etmeme ve kök, düğüm ve yaprak belirleme süreçleri ile ID3'ten farklılaşan C4.5 algoritması, sınıflama sürecinde ise ID3'te olduğu gibi entropi

kavramından yararlanır (Lestari, 2020; Xiaoliang, ve diğ., 2009). Entropi bir veri grubundaki düzensizlik veya farklılaşma olarak tanımlanabilir (Dunham, 2003). Bir veri grubunun entropisi 0-1 aralığında değer alır. Entropinin 0 olması veri grubunda hiç düzensizlik olmadığı anlamına gelir. Örneğin cinsiyetlerin tahmin edildiği bir veri grubunda herkesin kadın olması entropinin 0 olarak hesaplanmasına yol açar. Entropinin 1'e eşit olması veri grubundaki her bir bireyin tahmin edilmek istenen değişken açısından ayrı kategorilere ait olması durumu olarak düşünülebilir. Entropi değerini hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılır.

$$\text{Eşitlik 2. } H(S) = \sum_{c \in C} -p(c) \log_2 p(c)$$

$H(S)$ = S veri setine ait entropi değerini,

C = Tahmin edilecek değişkenin kategorileri,

$p(c)$ = S veri setinde C kategorisine ait veri oranını temsil eder.

C4.5 algoritması ile ağaçlandırma sürecinde analize dahil edilen değişkenlerden her biri için hesaplanan entropi değerleri kullanılarak, karar ağacındaki kök düğümler, dahili ve yaprak düğümler belirlenir. Bu işlem sürecinde karar ağacı algoritmalarının temel amacı her zaman korunarak ilerlenir. Karar ağaçların temel amacı, veri setini oluşturan kendi içinde homojen küçük sınıflar oluşturmaktır (Behnood ve diğ., 2017). Bu bağlamda düşünüldüğünde bir karar ağacında yukarıda belirtilen etmenler belirlenirken, kökten yapraklara ilerlerken entropinin azalması esas alınır. Bir başka ifadeyle algoritma ağaç dallanmaya başladıkça kendi içinde homojen küçük sınıflar oluşturmayı amaçlar. Kök noktasının ve düğüm noktalarının belirlenmesindeki bir diğer önemli parametreler ise entropi farkları üzerinden hesaplanan bilgi kazanım düzeyi ve bilgi kazanım oranıdır.

C4.5 algoritmasında karar ağacının oluşturulmasında kullanılan parametre bilgi kazanımı oranıdır (information gain ratio). ID3'te bilgi kazanım kavramı olarak karşımıza çıkan bu parametre, ID3'ün çok sayıda benzersiz ölçüme sahip değişkenlerde sınırlı işlem olması nedeniyle, C4.5 algoritmasında bilgi kazanım oranı olarak karşımıza çıkmaktadır. ID3 çok sayıda benzersiz ölçüm içeren veri setlerinde kullanılması durumunda belirlenen entropi değeri düşük

çıkacak ve bu nedenle bilgi kazanımının kullanılması, karar ağacında çok fazla dallanmaya neden olacağında analiz sürecinde kullanışsızlığa yol açacaktır. C4.5 algoritmasında bilgi kazanımı doğrudan kullanılmazken; bilgi kazanım oranının hesaplanmasında sürecine dahil edilir. Bilgi kazanım oranı, bilgi kazanımının, ayırma bilgisine olan oranını ifade etmektedir. Bilgi kazanımı, S veri setinin dallara ayrılmadan önceki ve sonraki durumlardaki entropi miktarları arasındaki fark olarak tanımlanabilir. Bilgi kazanımı değerini hesaplamak için kullanılan formül aşağıda sunulmuştur.

$$\text{Eşitlik 3. } IG(A, S) = H(S) - \sum_{t \in T} p(t)H(t)$$

$IG(A, S)$ = S veri setindeki A değişkenine ait bilgi kazanımı değerini,

t = A değişkeninin her bir alt kategorisini,

$p(t)$ = A değişkenindeki t kategorinde yer alan veri sayısının toplam veri sayısına

oranını,

$H(t)$ = t kategorisine ait entropi değeri

Ayrırma bilgisi ise;

$$\text{Eşitlik 4. } A(D; S) = H\left(\frac{|D_1|}{|D|}, \frac{|D_2|}{|D|}, \frac{|D_3|}{|D|}, \dots, \frac{|D_t|}{|D|}\right)$$

$$\text{Eşitlik 5. } H(D_t) = \sum (p(t) \log(1/p(t)))$$

formülleri ile hesaplanmaktadır. Bilgi kazanım ve ayırma bilgisi formüllerinden hareketle ise bilgi kazanım oranı formülü ise şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

$$\text{Eşitlik 6. Bilgi kazanım oranı} = \frac{H(S) - \sum p(t)H(t)}{H\left(\frac{|D_1|}{|D|}, \frac{|D_2|}{|D|}, \frac{|D_3|}{|D|}, \dots, \frac{|D_t|}{|D|}\right)}$$

Bilgi kazanım oranı, analize dahil edilen tüm değişkenler için hesaplanır. Ardından en düşük bilgi kazanım oranına sahip değişken entropiyi yani düzensizliği en çok azaltacak değişken olacağı için ağacın kökü olarak seçilir. Ağacın kökündeki dallanmadan sonra, oluşturulacak olan düğümler içinde aynı işlemler tekrarlanarak, düğümlerin belirlenmesi işlemi gerçekleştirilir (Hssina ve diğ., 2014). Böylece entropisi en olacak şekilde ağaca katkı sağlayan homojen sınıflar oluşturulur.

M5-Prime, parçalı doğrusal fonksiyonlara dayalı bir sınıflandırma üreten bir model regresyon ağacı yapıcısı şeklinde tanımlanabilir (Wang & Witten, 1996). M5-Prime algoritmasının çalışma süreci basitçe iki adım olarak düşünülebilir. Bu yönteminin üç temel özelliği şu şekildedir (Diaz ve diğ., 2017): (1) Regresyon ağaçları C4.5 algoritması kullanılarak oluşturulması. (2) Ardından her bir yaprak düğümündeki değer doğrusal bir regresyon fonksiyonu kullanılarak tahmin edilmesi. (3) Her düğümde, alt ağaçta meydana gelen özniteliklerin yalnızca bir alt kümesini kullanılması. Böylece doğrusal regresyondan farklı olarak tüm veri setini için tek bir regresyon denklemi ile açıklama işlemi yapılmak yerine, veri setini oluşturan daha küçük entropiye sahip yapraklar için farklı farklı regresyon denklemleri ile açıklama işlemi gerçekleştirilir. Bu durum basit doğrusal regresyon denklemi ile bir bağımsız değişkenin, bir bağımlı değişkende açıkladığı varyans oranının daha hassas şekilde kontrol edilip gerçekte açıklanabilecek varyans oranına daha yakın sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır.

Değişkenler arası ilişkilerin tahmin edilmesinde ve varyans oranlarının açıklanma işlemlerinde M5-Prime algoritması, basit doğrusal regresyon yöntemine ve sınıflama temelli olmayan diğer yöntemlere (Sinir ağları vb.) oldukça güçlü bir tekniktir (Gonzalez-Sanchez, Frausto-Solis & Ojeda-Bustamante, 2014). Basit doğrusal regresyon yöntemi, açıklanan varyans oranı bağlamında sınırlı iken; sinir ağları gibi yöntemler ise yorumlanabilirlik noktasında sınırlı kalmaktadır. Son beş yıl için yapılan alanyazın incelemelerinde M5-Prime algoritmasının genellikle, tarım, işletme, ticari amaçlı tahminleme yapılan çalışmalarda kullanıldığı belirlenmiştir (Bhardwaj & Bangia, 2020; Chen & He, 2019; King, Rice & Vaughan, 2018; Melesse ve diğ., 2020). Araştırmacılar tarafından bu algoritma kullanılarak sosyal bilimler alanında yapılmış olan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu algoritmanın psikolojik yapılar arası ilişkilerin incelenmesinin sıklıkla yapıldığı sosyal bilim alanındaki araştırmacılar tarafından kullanılmasının sağlanması için bu çalışma önemli görülmektedir. Buna ek olarak M5-Prime algoritmasının uygulama sürecinin ve farklılıklarının tanıtılması, değişkenler arası ilişkilerin

daha doğru şekilde tespit edilerek yorumlanması için önem arz etmektedir. Bu algoritmanın kullanılabilirliği ve elde edilen bulguların değerlendirilmesine yönelik sunulacak bilgiler özellikle bu algoritmanın sınırlı sayıda çalışmada kullanıldığı alanlarda çalışan araştırmacılara önemli bir kaynak oluşturabilir.

Yapılan bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlenmesi, yordama tahminleri gibi işlemlerde kullanılmak üzere geliştirilen M5-Prime algoritması ve basit doğrusal regresyon yöntemi ile elde edilen sonuçların karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından üretilen farklı özellikteki veri setleri üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Her iki yöntemle elde edilen parametre değerleri yorumlanarak iki yöntem arasındaki farklılıklara değinilmiştir. Buna ek olarak farklı çalışmalarda M5-Prime algoritmasının kullanım sürecinin kolaylaştırılması için araştırmacılara, M5-Prime algoritması ile elde edilen parametrelere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Böylece sosyal bilimler alanında yapılan yordama amaçlı çalışmalarda bu algoritmanın kullanımının yaygınlaşması ve araştırmacıların kullanım sürecine ilişkin bilgilendirilmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde yapılan bu araştırmanın modeli, verilerin üretilmesi ve üretilen verilerin özellikleri, veri analizi için kullanılan M5-Prime algoritması ve basit doğrusal regresyon analizine ait parametrelerin yorumlanması ve analiz sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada, araştırmacılar tarafından üretilmiş olan farklı özellikteki veriler üzerinde M5-Prime algoritması ve basit doğrusal regresyon yöntemi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırma farklı özelliklere sahip üretilen verilerle yürütüldüğü için simülasyon çalışması niteliğindedir. Simülasyon çalışmaları deneysel, korelasyonel veya betimsel model olarak nitelendirilebilir (Erkuş, 2013). Yapılan bu çalışmada iki farklı yöntem, üretilen veriler üzerinde işe koşularak elde edilen parametre değerleri incelenerek aralarındaki

farklar ortaya konulmuştur. Bu yönüyle araştırmanın betimsel bir çalışma olduğu ileri sürülebilir.

Verilerin Üretilmesi

Araştırma kapsamında 4 farklı veri seti koşulu üretilmiştir. 4 farklı veri seti üretim koşulu için 3000'er replikasyon yapılmıştır. Toplam 12000 adet veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Her bir veri seti koşulu, kullanılan yöntemlerin farklarının net bir biçimde ortaya konulması için farklı özellik taşımaktadır. Üretilen veri setlerinde değişkenler arasındaki ilişkiye ait eğim katsayısının, bağımsız değişkenin farklı değer aralıklarında değişiklik gösterdiği durumlar örneklenmeye çalışılmıştır. Bu veri setlerinin özellikleri Tablo 1'deki gibidir.

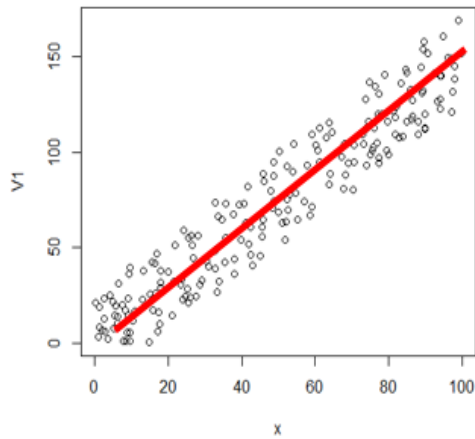
Tablo 1

Üretilen Verilerde Bağımlı Bağımsız Değişken Arasındaki İlişkinin Özellikleri

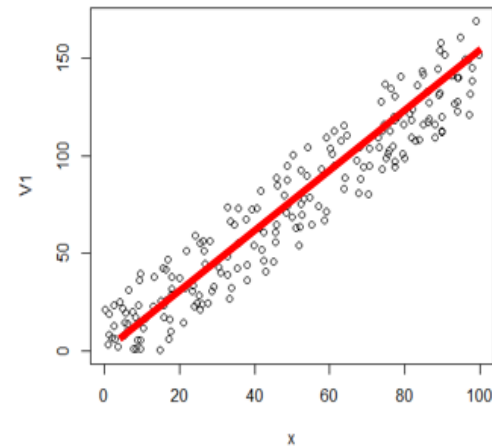
Veri seti koşulu	İlişkinin yönü	İlişkiye ait eğim katsayısı
Veri seti koşulu 1	Sabit	Sabit
Veri seti koşulu 2	Sabit	Değişken
Veri seti koşulu 3	Değişken	Değişken
Veri seti koşulu 4	Değişken	Değişken

Tablo 1'de verilen özellikler incelendiğinde, doğrusal regresyon ile M5-Prime arasındaki farkın ortaya konulabilmesi için bağımlı-bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve eğim katsayısında farklılıklar oluşturulmuştur. Buna göre iki yöntem arasındaki farklılıkların en net bir biçimde ortaya konulabilmesi için öncelikli olarak ilişkinin yönü ve eğim katsayısı sabit şekilde alınmıştır. Bu özelliğe sahip olan veri seti koşulu 1 ile doğrusal regresyon ve M5-Prime arasındaki farkın en az olabileceği durumun örneklenmesi amaçlanmıştır. Veri seti koşulu 1 için iki yönteme ait saçılım grafiği örnekleri Şekil 2'de sunulmuştur.

Doğrusal regresyon

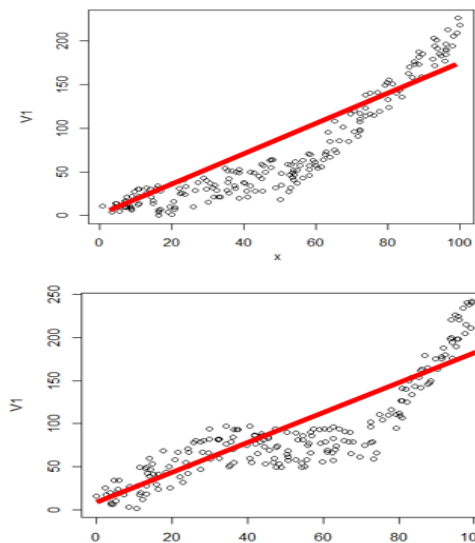


M5-prime

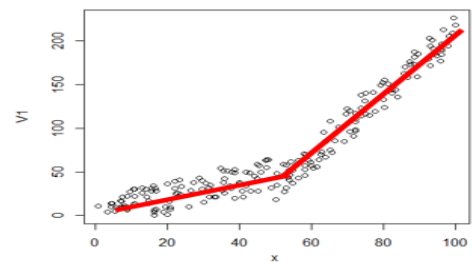
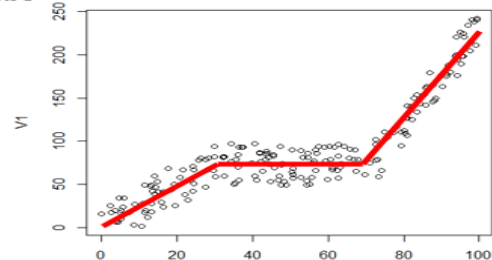
**Şekil 2** Veri Seti Koşulu 1 İçin İki Yöntem Kapsamında Çizilen Saçılım Grafikleri

Veri seti koşullarından 2 ve 3 için ise ilişkinin eğim katsayısında farklılaşmaya neden olacak şekilde değişimler yapılarak, gerçek durumlarda ortaya çıkması muhtemel olan ilişki durumlarının örneklenmesi amaçlanmıştır. Bu iki veri seti koşulunda bağımlı, bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönü her değer aralığında aynı iken eğim katsayısında ise farklılaşmalar söz konusudur. Veri seti koşullarından 2 ve 3 için iki yonteme ait saçılım grafiği örnekleri Şekil 3'de sunulmuştur.

Doğrusal regresyon

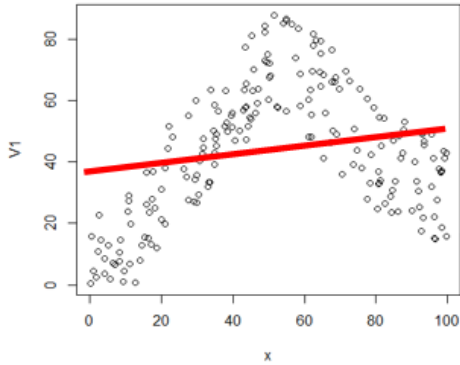


M5-prime

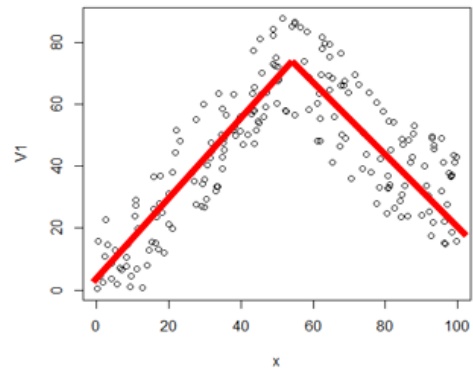
Veri seti-2**Veri seti-3****Şekil 3** Veri Seti Koşullarından 2 Ve 3 İçin İki Yöntem Kapsamında Çizilen Saçılım Grafikleri

Son olarak veri seti koşulu 4'te ise iki değişken arasındaki ilişki, bağımsız değişkenin farklı değer aralıklarında farklı yön ve eğim katsayısına sahip olacak şekilde tasarımı yapılmıştır. Bu koşul için iki yöntemle ait saçılım grafiği örnekleri Şekil 4'te sunulmuştur.

Doğrusal regresyon



M5-prime



Şekil 4 Veri Seti Koşulu 4 İçin İki Yöntem Kapsamında Çizilen Saçılım Grafikleri

Şekil 2 3 ve 4'te çalışma kapsamında karşılaştırılan iki yöntemin farklı özellikteki veri seti koşulları için oluşturacağı olası regresyon doğruları gösterilmiştir. Buna göre doğrusal regresyon tek bir doğru ile değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışırken; M5-Prime ise bağımsız değişken için oluşturduğu farklı aralıklardaki farklı yön ve güçteki ilişkileri açıklamak için birden fazla regresyon doğrusu oluşturabilmektedir. İki yöntem arasındaki farklılığın en önemli kaynağının oluşturulan regresyon modelleri olduğu ileri sürülebilir.

Grafikleri ve özellikleri sunulan bu veri setleri R programla dilinde araştırmacılar tarafından yazılan kodlarla üretilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde üretilen R programlama dilinde hazırlanmış olan RWeka version 0.4-42 paketi kullanılmıştır. M5-Prime analizleri için bu paketin M5P fonksiyonundan yararlanılmıştır. Doğrusal regresyon analizleri için ise aynı paketin LinearRegression fonksiyonu tercih edilmiştir. RWeka paketi, Hornik ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş olup, 2020 yılında versiyon güncellemesi yapılmıştır.

Verilerin analizi ile elde edilen sonuçlarda doğrusal regresyon ve M5-Prime yöntemlerinin oluşturdukları modellerin başarılarının değerlendirilmesi açısından beş farklı parametre yorumlanmıştır. Bu parametreler, R (korelasyon), R2 (açıklanan varyans), ortalama mutlak hata (OMH-Mean Absolute Error), hataların ortalama karekökü (RMSE-Root Mean Square Error), göreceli mutlak hata (GMH- Relative Absolute Error) şeklindedir.

R (korelasyon): Gözlenen değerler ve kestirilen değerler arasındaki korelasyon değeridir.

R2 (açıklanan varyans): R değerinin karesi alınarak elde edilen bu parametre, gözlenen değerlerin, kestirilen değerlerde açıkladığı varyans miktarıdır.

Ortalama mutlak hata (OMH-Mean Absolute Error): Gözlenen değerlerle, kestirilen değerler arasındaki farkların mutlak değerlerinin ortalamasıdır. Bir kestirimdeki ortalama hata miktarını temsil eder. Ortalama mutlak hata değeri aşağıdaki eşitlik yardımı ile hesaplanabilir.

$$\text{Eşitlik 7. } \frac{\sum |Gözlenen\ değer - Kestirilen\ Değer|}{Gözlem\ Sayısı}$$

Hataların ortalama karekökü (RMSE-Root Mean Square Error): Model parametrelerinin evren kovaryansları ile ne derece uyumlu olduğunu gösteren uyum indeksidir (Byrne, 1998). RMSE değeri aşağıdaki eşitlik yardımı ile hesaplanabilir.

n, gözlem sayısı olmak üzere;

$$\text{Eşitlik 8. } \sqrt{\frac{\sum(Gözlenen\ değer - Kestirilen\ değer)}{n}}$$

Göreceli mutlak hata (GMH- Relative Absolute Error): Göreceli mutlak hata, ortalama mutlak hata göstergesindeki şans başarısı faktörünü ortadan kaldırmak için geliştirilmiş bir değerlendirme sistemidir (Armstrong ve Collopy, 1992). GMH hesaplamada kullanılan formül aşağıda paylaşılmıştır.

$$\text{Eşitlik 9. } GMH = \frac{\text{Ortalama mutlak hata (OMH)}}{\text{İlkel tahmincinin ortalama mutlak hata miktarı}}$$

Yukarıdaki eşitlikte ilkel (primitive) tahmincinin ortalama mutlak hata miktarı en ilkel kestirim sisteminde elde edilecek hata oranını gösterir. Sayısal değişkenler için yapılan

tahminler ilkel tahminci tüm verilere ortalama değeri atamaktadır. Örneğin, 100 veriden oluşan bir değişken ile bir tahmin modeli oluşturmak isteyen bir araştırmacı için en ilkel tahmin yöntemi bu 100 verinin ortalama değerinin tahmin değeri olarak atanmasıdır. Bu işlemin amacı oluşturulan modelin hata oranını, ilkel tahmincinin hata oranı ile karşılaştırarak modelin başarısını daha net ortaya koymaktır. GMH değeri azaldıkça modelin başarısının arttığı yorumu yapılabilir (Cichosz, 2015). GMH değeri 100% olarak hesaplanırsa oluşturulan modelin tamamen anlamsız, ilkel tahminden farksız olduğu yorumu yapılmaktadır. Genel olarak parametrelerin yorumlanma sürecinde R ve R2 değerlerinin yüksek olması; OMH, RMSE ve GMH değerlerinin ise düşük olması modelin başarılı olduğunu göstermektedir.

Etik Kurul Kararı

Araştırma da herhangi bir şekilde insan gruplarına uygulama yapılmadığından ve klinik bir inceleme süreci gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni alınmamıştır. Araştırmada kullanılan veriler R programlama dili kullanılarak araştırmacılar tarafından üretilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde üretilen verilere ait betimsel istatistikler, doğrusal regresyon ve M5-Prime yöntemleri ile yapılan analiz sonuçlarına ait bulgular sunulmuştur. İlk olarak verilerin betimsel istatistiklerine ait sonuçlar rapor edilmiştir. Ardından Veri seti koşulu 1-2-3-4 için elde edilen sonuçlar sırasıyla açıklanmıştır.

Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda 4 farklı veri seti koşulu için ayrı ayrı üretilen 3000'er adet veri setinde yer alan bağımlı (V1) ve bağımsız (x) değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerlerine verilmiştir. Bu değerler Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2.*Veri Setlerine Ait Betimsel İstatistikler*

Veri seti koşulu	Ortalama V1	Standart Sapma V1	Ortalama x	Standart Sapma x
Veri Seti Koşulu 1	45.562	23.111	49.960	28.846
Veri Seti Koşulu 2	67.406	66.949	50.035	28.872
Veri Seti Koşulu 3	75.779	44.524	50.054	28.889
Veri Seti Koşulu 4	83.580	54.343	50.040	28.840

Elde edilen betimsel istatistiklerde veri setlerindeki bağımlı değişken için hesaplanan aritmetik ortalama değerleri 45.562 – 83.580 arasında; bağımsız değişken için ise 49.960 - 50.040 arasında değişiklik göstermektedir. Standart sapma değerleri ise bağımlı değişken için 23.111 – 66.949 arasında iken; bağımsız değişken için ise 28.840 – 28.846 arasında yer almaktadır.

Doğrusal Regresyon ve M5-Prime Analizlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında yapılan analizlerde elde edilen parametrelere ilişkin sonuçlar her iki yöntem içinde verilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır. Elde edilen sonuçların her biri için elde edilen farkın anlamlılıkları karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.*Doğrusal Regresyon ve M5-Prime Yöntemleri Parametre Sonuçları*

Veri seti koşulu	R		R2		Ortalama Mutlak Hata				Göreceli Mutlak Hata (%)	
							RMSE			
	M5P	LR	M5P	LR	M5P	LR	M5P	LR	M5P	LR
Veri Seti K. 1	0.948	0.948	0.900	0.900	12.014	12.023	13.988	13.998	31.55	31.57
Veri Seti K. 2	0.984	0.927	0.968	0.860	10.063	20.682	11.849	24.858	17.27	35.48
Veri Seti K. 3	0.960	0.843	0.923	0.712	12.871	23.088	15.359	28.953	31.97	57.24
Veri Seti K. 4	0.802	0.262	0.643	0.073	11.862	18.327	14.105	22.150	62.20	95.96

Tablo 3'te yer alan sonuçlar incelendiğinde;

Veri seti koşulu 1 için M5-Prime yöntemi ve doğrusal regresyon ile elde edilen 3000 adet R ve R2 değerlerinin aynı olduğu gözlemlenmiştir. Sırasıyla bu değerler 0.948 ve 0.900 olarak hesaplanmıştır. OMH, RMSE ve GMH için ise değerler arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak Veri seti koşulu 1'de bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yön veya eğim katsayısının değişmiyor olması gösterilebilir. Bu koşul altında M5-Prime yöntemi, doğrusal regresyonda olduğu gibi modeli oluşturmak için tek bir doğrusal denklem üretmiştir. Dolayısıyla iki yöntem arasındaki sonuçlar farklılaşmamıştır.

Veri seti koşulu 2 için M5-Prime yöntemi ile elde edilen R değeri 0.984 iken doğrusal regresyonla elde edilen değer ise 0.927 şeklindedir. Her iki yöntemle elde edilen R2 değerleri ise sırasıyla 0.968 ve 0.860'dır. Ortalama mutlak hata miktarları incelendiği ise M5-Prime için 10.063; doğrusal regresyon için ise 20.682 değerleri elde edildiği görülmektedir. RMSE değerleri, her iki yöntem için sırasıyla 11.849 ve 24.858 olarak belirlenmiştir. Son olarak göreceli mutlak hata miktarı M5-Prime için %17.27 iken doğrusal regresyon için %35.48'dir. Veri seti koşulu 2 için bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönü değişmese de bağımsız değişkenin farklı değer aralıkları için ilişkinin eğim katsayısı değişmektedir. Bu sebeple, M5-Prime yöntemi için ilişkinin eğim katsayısının farklı olduğu iki aralık için en az iki farklı regresyon modeli oluşturmuştur. Ancak doğrusal regresyon ise yine tüm veri seti koşulları için tek bir regresyon modeli üretmiştir. Bu durum M5-Prime yönteminin, doğrusal regresyon yöntemine göre daha başarılı kestirimler yapmasını sağlamıştır. İki yöntemle de elde edilen 3000 adet R2 ve RMSE değerleri ortalaması arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Veri seti koşulu 3 için M5-Prime yöntemi ile elde edilen R değeri 0.960; doğrusal regresyonla elde edilen değer ise 0.843 olarak hesaplanmıştır. Her iki yöntemle elde edilen R2 değerleri sırasıyla 0.923 ve 0.712 şeklindedir. Ortalama mutlak hata miktarları ise M5-Prime için 12.871; doğrusal regresyon için ise 23.088 olarak belirlenmiştir. RMSE değerlerine, her iki

yöntem için sırasıyla 15.359 ve 28.953 olarak ulaşılmıştır. Son olarak göreceli mutlak hata miktarı M5-Prime için %31.97 iken doğrusal regresyon için %57.21'dir. Veri seti koşulu 3 için bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin eğim katsayısı iki kez değişiklik göstermektedir. Bu sebeple, M5-Prime yöntemi ilişkinin eğim katsayısının farklı olduğu üç bağımsız değişken değer aralığında, en az üç farklı regresyon modeli oluşturmuştur. Ancak doğrusal regresyon ise yine tüm veri seti koşulları için tek bir regresyon modeli üzerinde işlem yapmıştır. Bu durum M5-Prime yönteminin, doğrusal regresyon yöntemine kıyasla daha başarılı kestirimler yapmasını sağlamıştır. Veri seti koşulu 2 ile karşılaştırıldığında, ilişkin eğim katsayısında daha fazla farklılaşmanın olması iki yöntem arasındaki başarı farkının artmasına yol açmıştır. Buna göre veri seti koşulu 3'te iki yöntem arasındaki model başarısı farkının arttığı gözlemlenmiştir. İki yöntemle de elde edilen 3000 adet R2 ve RMSE değerleri ortalaması arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Veri seti koşulu 4 için M5-Prime yöntemi ile R değeri 0.802; doğrusal regresyonla ise 0.262 olarak hesaplanmıştır. Her iki yöntemle elde edilen R2 değerleri ise sırasıyla 0.643 ve 0.073'dür. Ortalama mutlak hata miktarları, M5-Prime için 11.862; doğrusal regresyon için ise 18.327 olarak ortaya konulmuştur. RMSE değerleri, M5-prime için 14.105 ve doğrusal regresyon için ise 22.150 olarak rapor edilmiştir. Son olarak göreceli mutlak hata miktarı M5-Prime için %62.20 iken doğrusal regresyon için %95.96'dır. Veri seti koşulu 4 için bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin hem yönü hem eğim katsayısı değişiklik göstermektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve eğim katsayısı bağımsız değişkenin farklı değer aralıklarında değişiklik göstermektedir. Bu koşul altında M5-Prime bağımsız değişkenin iki farklı aralığı için en az iki regresyon modeli oluştururken; doğrusal regresyon ise bu ilişkiyi tek bir doğru ile açıklamaya çalışmıştır. Bu sonuçlarla birlikte, Şekil 3'te görüldüğü gibi bir noktada yön değiştirmiş olan bir ilişkinin tek bir doğru denklemi ile açıklanmasının çok zor olduğu ileri sürülebilir. Veri seti koşulu 4 doğrusal regresyon yöntemi için açıklaması en güç ilişkiyi temsil etmektedir. Elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında iki yöntem arasındaki başarı farkının en üst

düzeve çıktığı veri setinin, veri seti koşulu 4 olduğu görülmektedir. Bu veri seti koşulu için de iki yöntemle de elde edilen 3000 adet R2 ve RMSE değerleri arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alanyazında yapılan M5-Prime algoritmasının üyesi olduğu regresyon ağaçları algoritmaları ile doğrusal regresyon modellerinin karşılaştırıldığı çalışmalar incelenmiştir. Buna göre, Shafiullah ve diğerleri (2008) yapmış oldukları çalışmada, değişkenler arası ilişkileri incelemeyi amaçlamışlar ve bu doğrultuda dokuz farklı yöntemi karşılaştırmışlardır. Bu yöntemlerden ikisi doğrusal regresyon ve M5-Prime algoritmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre iki yöntemi eş değer sonuçlar verdiği rapor edilmiştir. İnceleme yapılan beş veri setinden ilkinde bu iki yöntemin tahmin edilen ve gerçek değerler arası korelasyonu 1,00 olacak şekilde kestirimde bulunduğu belirtilmiştir. Rapor edilen sonuçların, yapılan bu çalışma kapsamında incelenen veri seti koşulu 1'e ait sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür.

Gonzalez-Sanchez, Frausto-Solis ve Ojeda-Bustamante (2014) ve King, Rice ve Vaughan (2018) gerçekleştirdikleri çalışmalarda, farklı yöntemler kullanarak değişkenler arası ilişki incelemeleri gerçekleştirmiştir. Her iki çalışmada elde edilen sonuçlar, M5-Prime algoritması aracılığıyla ulaşılan RMSE değerlerinin; doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında M5-Prime algoritmasının değişkenler arası ilişkiyi açıklama konusunda doğrusal regresyona kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuç yapılan bu çalışmada veri 2 – 3 ve 4 için elde edilen analiz sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yapılan bu araştırmada iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin yönü ve eğim katsayısının değiştiği veri setlerinde basit doğrusal regresyon ve M5-Prime algoritması karşılaştırılmıştır. Kullanılan veri setlerinde ilişkinin yönü ve eğim katsayısının değişme durumu, bağımsız değişkenin farklı değer aralıklarında, değişkenler arasındaki ilişkiye ait doğrunun yön ve eğiminin farklılaşması olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında, sosyal

bilimlerde karşılaştırılması olası durumları örneklemek üzere dört farklı özelliğe sahip olan, değişkenler arası ilişkinin yön ve eğim katsayısının, bağımsız değişkenin belirli düzeylerinde değiştiği veri setleri üretilmiştir. Sosyal bilimlerde değişkenler arası ilişkilerin sabit bir yön ve eğim katsayısına sahip olmasının beklenmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Bu tür durumlarda değişkenlerin birbiri üzerindeki etkilerinin ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi için uygun modellemelerin oluşturulması gerekmektedir. Değişkenler arası ilişkiler için uygun modellerin tercih edilmesi araştırmacıların değişkenler arasındaki ilişkiyi daha doğru şekilde açıklamasına katkıda bulunabilir.

Yapılan bu araştırmada dört farklı durumu temsilen eden veri setlerinden üçünde, M5-Prime algoritması ile ortaya konulan modellerin değişkenler arası ilişkinin açıklanmasında daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Korelasyon katsayısı, açıklanan varyans oranı, ortalama mutlak hata, RMSE ve göreceli mutlak hata parametreleri bakımından M5-Prime algoritmasının, doğrusal regresyon analizine nazaran daha iyi sonuçlar verdiği görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkinin; bağımsız değişkenin farklı değer aralıklarında yön ve eğim katsayısı değiştirmedikleri veri setlerinde ise her iki yöntemde aynı sonuçları verdiği gözlenmiştir. Söz konusu veri seti koşulu için değişkenler arası ilişkinin yönü ve eğim katsayısı değişmediği için M5-Prime algoritması ilişkinin açıklanması sürecinde tek bir doğru denklemi kullanmıştır. Bu nedenle de ilişkiyi her tür veri seti koşulunda tek bir doğru denklemi ile açıklamaya çalışan doğrusal regresyonla aynı sonuçları vermiştir. Doğrusal regresyon modellerine en uygun olan değişkenler arası ilişkinin yönü ve eğim katsayısının aynı kaldığı veri setlerinde dahi, M5-Prime algoritmasının doğrusal regresyon modelleri ile aynı sonuçları verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre sosyal bilimlerdeki değişkenler arası ilişkilerin farklılaşabileceği durumu göz önüne alınarak; bu ilişkileri açıklamayı amaçlayan çalışmalarda M5-Prime algoritması kullanılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma da herhangi bir şekilde insan gruplarına uygulama yapılmadığından, klinik bir inceleme süreci gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni alınmamıştır. Araştırmada kullanılan veriler R programlama dili kullanılarak araştırmacılar tarafından üretilmiştir.

Kaynakça/References

- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Detay Yayıncılık.
- Altan, T., & Eldeleklioğlu, J. (2019). Lise öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcısı olarak siber mağduriyet ve duygusal zekâ. *Elementary Education Online*, 18(4), 2147-2156. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639360>
- Ancombe, F. J. (1973). Graphs in statistical analysis. *The American Statistician* 27, 17–21. <https://amstat.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00031305.1973.10478966?journalCode=utas20#.YIbjipAzblU>
- Armstrong, J. S., & Collopy, F. (1992). Error measures for generalizing about forecasting methods: Empirical comparisons, *International Journal of Forecasting*, 8, 69-80. [https://doi.org/10.1016/0169-2070\(92\)90008-W](https://doi.org/10.1016/0169-2070(92)90008-W)
- Behnood, A., Behnood, V., Gharehveran, M. M., & Alyamac, K. E. (2017). Prediction of the compressive strength of normal and high-performance concretes using M5P model tree algorithm. *Construction and Building Materials*, 142, 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.conbuildmat.2017.03.061>
- Bhardwaj R., & Bangia A. (2020). Assessment of stock prices variation using intelligent machine learning techniques for the prediction of BSE. In D. Dutta & B. Mahanty (Eds.) *Numerical optimization in engineering and sciences. Advances in intelligent systems and computing*, (Vol 979, pp. 159-166). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3215-3_15
- Bostancı, A. B., & Tosun, A. (2019). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1115-1127. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-541193>
- Breiman, L., & Friedman, J.H. (1985). Estimating optimal transformations for multiple regression and correlation. *Journal of the American Statistical Association* 80, 580–598. <https://amstat.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01621459.1985.10478157#.YIbkYJAzaUk>
- Breiman, L., Friedman, J., Stone, C. J., & Olshen, R. A. (1984). *Classification and regression trees*. CRC press.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chatterjee, S., & Simonoff J. S. (2013). *Handbook of regression analysis*. Canada: John & Sons, Inc., Hoboken.
- Chatterjee, S., & Hadi, A. S. (2015). *Regression analysis by example*. John Wiley & Sons.
- Chen, E., & He, X. J. (2019). Crude oil price prediction with decision tree based regression approach. *Journal of International Technology and Information Management*, 27(4), 2-16. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/jitim/vol27/iss4/1/>
- Cichosz, P. (2015). *Data mining algorithms: explained using R*. John Wiley & Sons Incorporated.

- Civelek, M., & Durukan, M. (2012). *İstatistiksel analiz, istatistiksel bilgi kullanıcıları için el kitabı*. Ankara: Nobel Akademi.
- Cox, D. R. (1981). Statistical analysis of time series: Some recent developments. *Scandinavian Journal of Statistics* 8, 93–115.
https://www.jstor.org/stable/4615819?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Díaz, I., Mazza, S. M., Álvarez, E. F. C., Giménez, L. I., & Gaiad, J. E. (2017). Machine learning applied to the prediction of citrus production. *Spanish journal of agricultural research*, 15(2), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6334815>
- Doğan, K., & Şirin, H. D. (2019). Yetişkin güvensiz bağlanma boyutlarının eş tükenmişliğini yordama gücü: Üniversite akademik personeli örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 23-32.
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/1554/1224>
- Dumludağ, D., Gökdemir, O., & Giray, S. (2016). Income comparison, collectivism and life satisfaction in Turkey. *Quality & Quantity*, 50(3), 955-980.
<https://doi.org/10.1007/s11135-015-0185-1>
- Dunham, M.H. (2003). *Data mining introductory and advanced topics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Eugene, Y. K., & Johnston, R. G. (1996). The ineffectiveness of the correlation coefficient for image comparisons, *Technical Report LAUR-96-2474*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/citations?doi=10.1.1.47.399>
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Güvercin, D. (2018). Terörizmin, eğitimde cinsiyet eşitsizliği üzerine etkisi: Türkiye üzerine il bazında uygulamalı çalışma. *Journal of Yaşar University*, 13(51), 281-292.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jyasar/issue/39015/378651>
- González Sánchez, A., Frausto Solís, J., & Ojeda Bustamante, W. (2014). Predictive ability of machine learning methods for massive crop yield prediction. *Spanish Journal of Agricultural Research*, 12(2), 313-328. <http://dx.doi.org/10.5424/sjar/2014122-4439>
- Gupta, D. L., Malviya, A. K., & Singh, S. (2012). Performance analysis of classification tree learning algorithms. *International Journal of Computer Applications*, 55(6), 39-44.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.244.9217&rep=rep1&type=pdf>
- Han, J., Kamber, M., & Pei, J. (2011). Data mining concepts and techniques third edition. *The Morgan Kaufmann Series in Data Management Systems*, 5(4), 83-124.
- Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Hornik, K., Buchta, C., & Zeileis, A. (2009). Open-source machine learning: R meets Weka. *Computational statistics*, 24(2), 225-232. <https://doi.org/10.1007/s00180-008-0119-7>
- Hssina, B., Merbouha, A., Ezzikouri, H., & Erritali, M. (2014). A comparative study of decision tree ID3 and C4. 5. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 4(2), 13-19. [İlgili makaleye ait indirme linki için tıklayınız.](#)
- King, B. E., Rice, J., & Vaughan, J. (2018). Using machine learning to predict national hockey league average home game attendance. *Journal of Prediction Markets*, 12(1), 85-98. doi: <https://doi.org/10.5750/jpm.v12i2.1608>
- Kisi, O., Shiri, J., & Demir, V. (2017). Hydrological time series forecasting using three different heuristic regression techniques. In P. Samui, S. Sekhar, & V. E. Balas (Eds.) *Handbook of Neural Computation* (pp. 45-65). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2016-0-01217-2>
- Lee, J. (1992). A cautionary note on the use of the correlation-coefficient. *British Journal of Industrial Medicine* 49, 526–527. <https://doi.org/10.1136/oem.49.7.526-a>
- Leech, N.L., Barrett, K. C., & Morgan, G.A. (2005). *Spss for intermediate statistics: Use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Lestari, A. (2020). Increasing accuracy of C4. 5 algorithm using information gain ratio and adaboost for classification of chronic kidney disease. *Journal of Soft Computing Exploration*, 1(1), 32-38. <https://doi.org/10.52465/josce.v1i1.6>
- Melesse, A. M., Khosravi, K., Tiefenbacher, J. P., Heddam, S., Kim, S., Mosavi, A., & Pham, B. T. (2020). River water salinity prediction using hybrid machine learning models. *Water*, 12(10), 2951. <https://doi.org/10.3390/w12102951>
- Nguyen, H. V., Muller, E., Vreeken, J., Keller, F., & Böhm, F. (2013). CMI: An information-theoretic contrast measure for enhancing subspace cluster and outlier detection. In J. Ghosh, Z. Obradovic, J. Dy, Z.H. Zhou, C. Kamath, & S. Parthasarathy (Eds.) *Proceedings of the 2013 SIAM International Conference on Data Mining, Austin, TX, USA 2-4 May 2013*, (pp. 198-206). <https://epubs.siam.org/doi/abs/10.1137/1.9781611972832.22>
- Onwuegbuzie, A. J., & Daniel, L. G. (2002). Uses and misuses of the correlation coefficient. *Research in the Schools*, 9, 73-90. <https://eric.ed.gov/?id=ED437399>
- Quinlan, J. R. (1986). Induction of decision trees. *Machine Learning*, 1, 81-106. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00116251>
- Quinlan, J. R. (1992). Learning with continuous classes. In Adam, & Sterling (Eds.) *Proceedings Australian Joint Conference on Artificial Intelligence, Hobart, Australia 16-18 November 1992*, (pp.343-348.). <https://sci2s.ugr.es/keel/pdf/algorithm/congreso/1992-Quinlan-AI.pdf>
- Quinlan, J. R. (1993). *C4. 5: Programs for Machine Learning*. Morgan Kaufmann.
- Rodgers, J. L., & Nicewander, W. A. (1988). Thirteen ways to look at the correlation coefficient. *The American Statistician*, 42, 59-66. <https://doi.org/10.1080/00031305.1988.10475524>
- Shafiullah, G. M., Simson, S., Thompson, A., Wolfs, P. J., & Ali, A. B. M. S. (2008). Forecasting vertical acceleration railway wagons-A comparative study. In *4th International Conference on Data Mining (DMIN'08), 14-17 July 2008, Las Vegas, NV, USA*. <https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/31856/>
- Siciliano, R., & Mola, F. (2000). Multivariate data analysis and modeling through classification and regression trees. *Computational Statistics & Data Analysis*, 32(3-4), 285-301. [https://doi.org/10.1016/S0167-9473\(99\)00082-1](https://doi.org/10.1016/S0167-9473(99)00082-1)
- Silahtaroglu, G. (2016). *Veri madenciliği* (3. Basım). Papatya Yayınları.
- Song, Y. Y., & Ying, L. U. (2015). Decision tree methods: Applications for classification and prediction. *Shanghai archives of psychiatry*, 27(2), 130. <https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.215044>
- Sykes, A. O. (1993). *An Introduction to Regression Analysis* [Working paper]. Coase-Sandor Institute for Law & Economics, Chicago, USA.
- Tabachnick, B.G. & Fidell L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (Fifth Edition). ABD: Pearson Education.
- Wang, Y., & Witten, I. H. (1996). Induction of model trees for predicting continuous classes. (Working paper 96/23). Hamilton, New Zealand: University of Waikato, Department of Computer Science. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/1183/uow-cs-wp-1996-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Xiaoliang, Z., Hongcan, Y., Jian, W., & Shangzhuo, W. (2009). Research and application of the improved algorithm C4. 5 on decision tree. *International Conference on Test and Measurement*, 2, 184-187.

İletişim/Correspondence

Uzman Hüseyin YILDIZ, huseyinyildiz35@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI, alperenyandi@gmail.com

Examining The Relationship Between the Leadership Styles of School Principals and the Organizational Attractiveness of Schools

Necla Sever, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-7312-0498
Servet ATİK, İnönü University, ORCID ID: 0000-0003-2841-6182

Abstract

This research has three main goals. The first aim of the study is to determine the leadership styles adopted by school principals and the organizational attractiveness of schools. The second aim is to evaluate the leadership styles used by school principals and the organizational attractiveness of schools in terms of independent variables. The third aim is to determine whether the leadership styles adopted by school principals are significant predictors of the organizational attractiveness of schools. The universe of the research consists of 10624 teachers, 4600 in Battalgazi district and 6024 in Yeşilyurt district, working in public schools in Malatya. The sample of the study consists of 452 teachers who work in public schools (primary, secondary and high school level) affiliated to the Ministry of National Education in Battalgazi and Yeşilyurt central districts of Malatya province in the 2019-2020 academic year and voluntarily participated in the study. Research data; The personal information form was collected by the Organizational Attractiveness Scale and the Leadership Styles Scale. According to the results of the research; transformational leadership, instructional leadership, cultural leadership, visionary leadership dimensions and organizational attractiveness of schools are at the level of "I agree"; ethical leadership has been determined to be at the level of "completely agree". A significant difference was found in the organizational attractiveness of schools according to the teachers' working time with the principal. A significant difference was found in terms of transformational leadership, instructional leadership, and ethical leadership in terms of the number of students in the school. A significant difference was found in the dimension of ethical leadership according to professional seniority variable. Transformational leadership and cultural leadership variables were determined to be significant predictors of organizational attractiveness of schools.

Keywords: Leadership styles, school principal, organizational attraction.

Suggested Citation

Sever, N. & Atik, S. (2021). Examining the relationship between the leadership styles of school principals and the organizational attractiveness of schools, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 772-808. DOI: 10.17679/inuefd.868703
Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ekim, 2020 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



İnönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 772-808
DOI:
10.17679/inuefd.868703

Article type:
Research article

Received : 26.01.2021
Accepted : 29.04.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals in manager position of schools are school principals and school principals are expected to have some qualities concerning the concept of leadership. Someone pioneering in setting a goal and taking necessary steps for the goal is needed by nature of organization and the concept of leadership emerges within the process in each organization spontaneously. Cultural leadership, transformational leadership, educational leadership, visionary leadership and ethical leadership from among contemporary leadership styles were examined in this research.

The views of individuals on school can vary depending on many factors like direct experience, conditioning and social learning. Thus, it can be said that behaviours of school principals also have an effect on teachers' views and attitudes towards school (Atik, 2016). In this respect, it is thought that leadership styles of school principals may affect organizational attractiveness of schools. Organizational attraction; it is the desire of members to be in an organization (Aiman-Smith, Bauer, & Cable, 2001). Individuals see the organization as attractive to take part in or work in the organization (Işıkçı, 2018).

Purpose

This research was conducted to find answers to 3 questions. These are;

1. At what levels are school principals' leadership styles and schools' organizational attractiveness according to views of teachers?
2. Do school principals' leadership styles and schools' organizational attractiveness differ significantly according to the variables of length of service with school principal, number of students in school and professional seniority according to views of teachers?

3. Are leadership styles adopted by school principals significant predictors of schools' organizational attractiveness?

Method

In this research, survey model was used in order to determine school principals' leadership styles and schools' organizational attractiveness in terms of teachers' perceptions. Causal comparative design was used to determine whether school principals' leadership styles and schools' organizational attractiveness differ significantly according to independent variables in terms of teachers' perceptions. In the research, relational research model was used to determine relationship between school principals' leadership styles and schools' organizational attractiveness. The research was conducted with 452 voluntary teachers working in Battalgazi and Yeşilyurt central districts of Malatya province. Research data were gathered through personal information form, "Scale of Organizational Attractiveness" developed by Akman and Özdemir (2018) and "Scale of Leadership Styles" developed by Akçakoca and Bilgin (2016).

Findings

It was determined that participating teachers' perceptions of leadership styles didn't differ significantly according to dimensions of educational leadership, visionary leadership, transformational leadership, cultural leadership and ethical leadership in terms of the variable of length of service with school principal. Moreover, it was determined that perceptions of organizational attractiveness differed significantly in terms of the variable of length of service with school principal.

It was found out that participating teachers' perceptions of leadership differed significantly in terms of the variable of number of students in "Ethical Leadership",

“Transformational Leadership” and “Educational Leadership” dimensions of the Scale of Leadership Styles.

It was determined that participating teachers’ perceptions differed significantly in terms of the variable of professional seniority in “Ethical Leadership” dimension of the Scale of Leadership Styles.

In consequence of multilinear regression analysis performed to determine how leadership styles predicted organizational attractiveness, it was revealed that the variables of transformational and cultural leadership together had a significant relationship with organizational attractiveness. When significance tests of regression coefficients were examined, it was seen that the variables of transformational and cultural leadership out of predictor variables were significant predictors of organizational attractiveness.

Discussion & Conclusion

It was determined in the research that teachers’ perceptions of organizational attractiveness differed significantly in terms of the variable of length of service with school principal. It was found that the significant difference determined in the research was between teachers who worked with school principal for less than one year and teachers who worked with school principal for five years and more. Thus, it can be stated that increase in length of service with school principal, opportunity to get closely acquainted with school principal and too much shared experience with school principal may affect teachers’ perceptions of organizational attractiveness positively or negatively. Moreover, it was revealed that the main variable and length of service had “little” effect on organizational attractiveness.

It was revealed in the research that teachers’ perceptions of leadership styles differed significantly according to “Transformational Leadership”, “Educational Leadership” and “Ethical Leadership” in terms of number of students in school. It was discovered in the

research that the significant difference determined in the dimensions of “Transformational Leadership”, “Educational Leadership” and “Ethical Leadership” was between teachers working in schools having 500 and less students and teachers working in schools having 501-1000 students. Thus, it can be said that increase in numbers of students in schools can affect styles of transformational leadership, educational leadership and ethical leadership negatively. Furthermore, it was found in the research that the variable of number of students in schools had “little” effect on “Transformational Leadership”, “Educational Leadership” and “Ethical Leadership”. Ermeýdan (2019) stated that transformational leadership of school principals differed considerably depending on number of students. The results of this research show parallelism with the results of the research conducted by Ermeýdan (2019). Aksoy and Işık (2008) and Karaduman (2017) remarked that educational leadership didn’t differ significantly in terms of number of students in schools. The results of this research don’t bear a resemblance to the results of the studies conducted by Aksoy and Işık (2008) and Karaduman (2017).

It was determined in the research that teachers’ perceptions of leadership styles differed significantly according to the dimension of “Ethical Leadership” in terms of the variable of professional seniority. It was discovered in the research that the significant difference determined in the dimension of “Ethical Leadership” was between teachers having 1-5 years of professional seniority and teachers having 11-15 years of professional seniority. This situation can be explained with some reasons that teachers having low professional experience couldn’t quite understand the concept of ethics and teachers having high professional experience have comprehensive knowledge of the concept of ethics and show a critical approach to school principals. It was also discovered in the research that the variable of professional seniority had “little” effect on “Ethical Leadership”. Bilgin Yurdaöz (2018) stated that ethical leadership differed considerably depending on professional seniority. The results of this research show parallelism with the results of the research conducted by Bilgin Yurdaöz

(2018). Doğan and Uğurlu (2014) remarked in their research that ethical leadership didn't differ significantly in terms of professional seniority.

It was determined in the research that the variables of transformational and cultural leadership together had a significant relationship with organizational attractiveness as a result of analyses on whether the variables of transformational leadership, educational leadership, cultural leadership, visionary leadership and ethical leadership predict organizational attractiveness. It was discovered in the research that transformational and cultural leadership out of the predictor variables explained 46% of the variance in the perception of organizational attractiveness. It was determined that the variables of transformational and cultural leadership were significant predictors of organizational attractiveness. It was remarked within the studies in the literature that the style of cultural leadership based on establishing a close relationship between principal and worker and thus had a positive effect on worker (Köksal, 2011: 120). It was stated in the studies in the literature that transformational leaders have positive effects on workers of organization and organizational development (Givens, 2008; Şahin, 2009). Studies conducted by Givens (2008), Şahin (2009) and Köksal (2011) concluded that the styles of transformational leadership and cultural leadership would affect organizational attractiveness of schools and the results of them show parallelism with the results of this research. Besides, it was determined that there was a small correlation between transformational and cultural leadership and organizational attractiveness in consequence of the findings on the relationship between predictor variables and organizational attractiveness. It is seen in the literature that several factors related to organizational attractiveness differ significantly according to leadership styles. Oğuz (2011) expressed that there was a positive and significant relationship between transformational leadership behaviours of school principals and organizational citizenship behaviours of teachers. Akçay Güngör (2018) expressed that transformational leadership qualities of school principals have a mediation role in the relationship between teachers' levels of organizational commitment and effective

school qualities. Uygur (2010) and Yörük and Sağban (2012) remarked that there was a significant relationship between cultural leadership behaviours of school principals and organizational commitments of teachers. Özüberk (2014) stated that school principals having cultural leadership qualities had positive effects on organizational trust of teachers. The result that transformational leadership and cultural leadership predict teachers' perceptions of organizational attractiveness bears a resemblance to the results of the studies about these factors related to organizational attractiveness.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Necla Sever, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7312-0498

Servet ATİK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2841-6182

Öz

Bu araştırmada okul müdürlerinin benimsediği liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilik düzeylerini incelemek, okul müdürlerinin kullanmış olduğu liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilik düzeylerini bağımsız değişkenler açısından incelemek ve okul müdürlerinin benimsemiş olduğu liderlik stillerinin okulların örgütsel çekiciliğinin anlamlı yordayıcıları olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya ilinde yer alan kamu okullarında görev yapan Battalgazi ilçesinde 4600 ve Yeşilyurt ilçesinde 6024 olmak üzere 10624 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Malatya iline bağlı Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, MEB'e bağlı kamu okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde) görev yapan, evrende yer alan okullardan araştırmaya gönüllü olarak katılan 452 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri; Kişisel bilgiler formu, Örgütsel Çekicilik Ölçeği ve Liderlik Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik boyutları ve okulların örgütsel çekiciliklerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu; etik liderliğin ise "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okulların örgütsel çekiciliklerinde, öğretmenlerin müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik boyutlarında okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Etik liderlik boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Dönüşümcü liderlik ve kültürel liderlik değişkenlerinin ise okulların örgütsel çekiciliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik stilleri, okul müdürü, örgütsel çekicilik.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 772-808
DOI:
10.17679/inuefd.868703

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
26.01.2021
Kabul Tarihi :
29.04.2021

Önerilen Atf

Sever, N. Ve Atik, S. (2021). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 772-808. DOI: 10.17679/inuefd.868703
Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ekim, 2020 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Eğitim insan yaşamında kaçınılmaz bir gerçektir. İnsanın olduğu her yerde eğitimin varlığından söz edilebilir. Eğitim insanın doğumuyla başlar ve ölümüne dek devam eder. Eğitim, bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkıda bulunan insan gücünü oluşturmada araç olması sebebiyle ekonominin de temel yatırımdır (Gedikoğlu, 2005). Eğitimin insan yaşamındaki yeri yadsınamaz. İnsan yaşamında eğitimin gelişigüzel değil de bir düzen içinde ve amaçlar çerçevesinde ilerleyebilmesi için oluşturulan eğitim örgütleri bulunmaktadır. Liderlik, örgüt veya örgütü oluşturabilecek çeşitli unsurların bulunduğu ortamda olması beklenen özellikler bütünüdür. Dolayısıyla eğitim örgütü olan okullarda da bir liderlik durumundan söz edilebilir. Yönetici ile liderlik farklı kavramlar olmasına rağmen birbirini bütünleyen düşünce ve eylemlerden oluşur (Gümüşeli, 2001). Bir yönetici, yönettiği bireylerin duygu, değer yargıları, inançları ve eylemlerini etkilemede ve yönlendirmede; alışlagelmiş uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşarak liderlik vasıflarına sahip olmuş olur (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009: 276). Okullarda yönetici konumundaki bireyler okul müdürleridir ve okul müdürlerinde liderlik kavramına dair bazı özelliklerin görülmesi beklenmektedir. Örgüt; üyelik, hiyerarşi, kurallar, izleme ve yaptırım unsurlarından bir veya daha fazlasını içeren, belirlenmiş bir düzendir (Ahrne ve Brunsson, 2011). Örgütün doğası sebebiyle hedefin belirlenmesi ve hedef için belirli adımların atılmasında öncülük edecek birine ihtiyaç duyulur ve liderlik kavramı her örgütte süreç içinde kendiliğinden belirir. Araştırmada çağdaş liderlik stillerinden kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik ele alınmıştır.

Dönüşümsel liderlik; müfredat ve öğretimin doğrudan koordinasyonuna, kontrolüne ve denetimine odaklanmak yerine, kuruluşun amaçlarını seçme kapasitesini oluşturmayı ve eğitim-öğretim uygulamalarındaki değişikliklerin gelişimini desteklemeyi amaçlar (Hallinger, 2003). Öğretimsel liderlik etkili okullara ulaşma çabasıyla ortaya çıkan bir liderlik stildir. Eğitim kurumlarında amaçların gerçekleştirilmesi durumunda bu sorumluluğun ilk muhatabı olan

kurum müdürleri eğitim-öğretim süreçlerine öncülük eder ve diğer üyeleri peşinde sürükler (Çakır, 2019). Kültürel liderlik, kültürel yapısı güçlü olan bir örgütün inşası ve geliştirilmesine dair süreçlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda “kültürel lider” örgütün değer ve yargılarının şekillendirilmesi, somutlaştırılması, kuralların astlar ve tüm örgüt üyelerince benimsenmesini sağlayan bireydir (Geylani, 2013). Vizyoner liderlik, vizyonu ile üyeleri arkasından sürükleyen liderlik tipidir. Bu liderler oluşturdukları vizyonlarla yeni yollar açar (Çelik, 2011). Etik lider, karar alma aşamasında, kararın alındığı durumda ortaya çıkacak sonuçları düşünür. Kararların sonuçlarında etik dışı birtakım durumlar ortaya çıkacaksa bu kararı almaz. İşini doğru yapan değil de doğru işler yapan bir lider olur. Etik liderlik karakter ve doğruluk odaklıdır (Yıldırım, 2010).

Bireylerin okula dair görüşleri doğrudan yaşantı, koşullanma, sosyal öğrenme gibi birçok unsura bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okula ilişkin görüş ve tutumlarına okul müdürlerinin davranışlarının da etki edeceği söylenebilir (Atik, 2016). Bu açıdan okul müdürlerinin benimsemiş oldukları liderlik stillerinin okul örgütünün örgütsel çekicilik düzeyini etkileyebileceği düşünülmektedir. Örgütsel çekicilik; üyelerin bir örgütte bulunmayı arzu etme durumudur (Aiman-Smith, Bauer ve Cable, 2001). Bireylerin örgütü, örgütte yer almak veya çalışmak için çekici olarak görmeleridir (Işıkçı, 2018). Alan yazın incelendiğinde liderlik stilleri ile örgütsel faktörlere etkilerinin bulunduğu görülmektedir. Özüberk (2014) tarafından okul yöneticilerinin kültürel liderliğin, Stone, Russell ve Patterson (2004), Zeren (2007), Givens (2008) ve Rijal (2010) tarafından dönüşümcü liderliğin, Khatri, Ng ve Lee (2001) ve Koçman (2005) tarafından vizyoner liderliğin, Cemaloğlu ve Kılınç (2012), Schaubroeck, Hannah, Avolio, Kozlowski, Lord, Trevino, Dimotakis ve Peng (2012) ve Yates (2011) tarafından etik liderliğin örgüte etkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Örgütü etkileyen liderlik stillerinin örgütsel çekiciliği de etkilemesi beklenmektedir.

Araştırma okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekiciliği ilişkisinin ortaya konması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul

müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stili çerçevesinde öz eleştiri yapması, tutum ve davranışlarını düzenlemesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca liderlik stillerinin okulların örgütsel çekiciliklerine etkisinin belirlenmesi; okulun çekim alanı olmasını sağlamaya yönelik tedbirlerin alınması konusunda okul müdürlerine yapılan çalışmanın kılavuzluk edeceği de söylenebilir. Bu araştırma kapsamında temel olarak okul müdürlerinin sergilemiş olduğu kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik stillerinin okulların örgütsel çekicilikleri ile ilişkisi analiz edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma üç probleme yanıt bulma amacıyla yapılmıştır. Bunlar:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullanmış olduğu liderlik stilleri ve okulların örgütsel çekicilikleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullanmış olduğu liderlik stilleri ve okulların örgütsel çekicilikleri müdürle çalışma süresi, okuldaki öğrenci sayısı ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin benimsemiş olduğu liderlik stilleri okulların örgütsel çekiciliğinin anlamlı yordayıcıları mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okulların örgütsel çekicilik düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okulların örgütsel çekiciliğinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı model, ortaya çıkmış veya var olan bir durumun sebepleri ve bu sebeplere değişkenlerin etkilerini belirlemeyi amaçlar

(Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Araştırmada okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını inceler ve ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Malatya ilinde kamu okullarında görev yapan Battalgazi ilçesinde 4600 ve Yeşilyurt ilçesinde 6024 olmak üzere 10624 öğretmen oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre %5 hata payı ve %95 güven aralığında p ve q değeri 0,5 olarak alındığında evren büyüklüğü 10624 olan öğretmen sayısı için örneklem büyüklüğü minimum 370 kişi olmalıdır. Araştırma örneklemini ise evrende bulunan öğretmenler arasından "Basit Seçkisiz Örnekleme" yöntemi ile tespit edilen 452 öğretmen oluşturmaktadır. Bu örneklem büyüklüğünün Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) örnekleme belirleme ölçütlerine göre yeterli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürle çalışma süresi, okuldaki öğrenci sayısı ve mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin açıklayıcı bilgiler aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Kişisel Bilgilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Kategori	N	Yüzde (%)
Çalışma Süresi	1 yıldan az	165	36.5
	Mevcut Müdürle 1-2 yıl arası	91	20.1
	3-4 yıl arası	129	28.5
	5 yıl ve üzeri	67	14.8
Öğrenci Sayısı	500 ve altı	241	53.3
	501-1000	151	33.4

	1001 ve üzeri	60	13.3
	1-5 yıl	58	12.8
	6-10 yıl	81	17.9
Mesleki Kıdem	11-15 yıl	116	25.7
	16 yıl ve üzeri	197	43.6
	Toplam	452	100
	Toplam	452	100

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin %36.5'inin 1 yıldan az bir süre (n = 165), %20.1'inin 1-2 yıl arası (n = 91), %28.5'inin 3-4 yıl (n = 129), %14.8'inin ise 5 yıl ve üzeri (n = 67) süre mevcut müdürleri ile çalıştığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin %53.3'ünün okulundaki öğrenci sayısının 500 ve altında (n = 241), %33.4'ünün 501-1000 (n = 151), %13.3'ünün ise 1001 ve üzeri (n = 60) öğrenci sayısına sahip okullarda çalıştığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin %12.8'inin 1-5 yıl mesleki kıdeme (n = 58), %17.9'unun 6-10 yıl mesleki kıdeme (n = 81), %25.7'sinin 11-15 yıl mesleki kıdeme (n = 116), %43.6'sının 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme (n = 197) sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlere, Kişisel Bilgiler Formu, Liderlik Stilleri Ölçeği ve Örgütsel Çekicilik Ölçeğinden oluşan bir veri toplama formu uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri, okul müdürüyle çalışma süresi ve görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Liderlik Stilleri Ölçeği

Araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için Akçakoca ve Bilgin (2016) tarafından geliştirilen “Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 25 madde ve dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda “.96”, öğretimsel liderlik boyutunda “.95”, kültürel liderlik boyutunda “.95”, vizyoner liderlik boyutunda “.97”, etik liderlik boyutunda “.90” olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Çekicilik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin okulların örgütsel çekiciliğine ilişkin algılarını belirlemek için Akman ve Özdemir (2018) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çekicilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde ölçme aralığına sahiptir. 11 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı “.96” olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilirken ilk olarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler için parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Veri toplama aracının faktör ve toplam puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği

belirlenmiştir ve verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Okul müdürlerinin benimsediği liderlik stillerinin ve okulların örgütsel çekiciliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemleri, okul müdürüyle çalışma süresi ve görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleme amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA neticesinde anlamlı fark bulunduğu, bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın elde edildiği gruplarda etki büyüklüğünü test etmek amacıyla eta-kare değerine bakılmıştır. Okul müdürlerinin benimsediği liderlik stillerinin okulların örgütsel çekiciliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu bağlantılılık sorununun olup olmadığını belirlemek için; Tolerans Değeri, Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Durum İndeksi (CI) değerlerine bakılmıştır. VIF değerlerinin “8.771”, “7.857”, “7.245”, “9.809”, “3.653” olduğu, CI değerlerinin “9.03”, “19.03”, “23.06”, “26.79”, “29.69” olduğu ve tolerans değerinin “0.54” olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu değerler, liderlik stilleri ile örgütsel çekicilik arasında çoklu bağlantının olmadığını göstermektedir.

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (2020-6-10) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin liderlik stilleri ve örgütsel çekiciliğe ilişkin algılarının ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Liderlik Stilleri ve Örgütsel Çekiciliğe Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	\bar{X}	S
Dönüşümcü Liderlik	3.97	1.086
Öğretimsel Liderlik	4.00	1.057

Kültürel Liderlik	3.83	1.090
Vizyoner Liderlik	3.98	1.112
Etik Liderlik	4.26	.908
Örgütsel Çekicilik	3.49	1.105

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okulların örgütsel çekiciliğine ilişkin algılarının “Katılıyorum ($\bar{X} = 3.49$)” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında araştırmada kullanılan liderlik stilleri ölçeğinin “Dönüşümcü Liderlik” boyutunda öğretmen algılarının “Katılıyorum ($\bar{X} = 3.97$)”, “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X} = 4.00$)”, “Kültürel Liderlik” boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X} = 3.83$)”, “Vizyoner Liderlik” boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X} = 3.98$)” ve “Etik Liderlik” boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{X} = 4.26$)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin veri setinde yer alan ölçeklere ilişkin ortalamalarının yoğunluğunun “Katılıyorum” düzeyinde olduğu Tablo 2’nin incelenmesi ile anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekiciliklerinin müdürle çalışma süresine göre analizine ilişkin veriler tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Liderlik Stillerinin ve Örgütsel Çekiciliğin Müdürle Çalışma Süresine Göre Analizi

Boyut	Müdürle Çalışma Süresi	N	\bar{X}	S	F	p	η^2
Dönüşümcü Liderlik	A.1 yıldan az	165	3.95	1.10	.580	.62	
	B.1-2 yıl	91	3.91	1.18			
	C.3-4 yıl	129	3.96	1.10			
	D.5 yıl ve üstü	67	4.13	.83			
	Toplam	452	3.97	1.082			

Öğretimsel Liderlik	A.1 yıldan az	165	3.98	1.09	1.271	.28	
	B.1-2 yıl	91	3.86	1.14			
	C.3-4 yıl	129	4.01	1.04			
	D.5 yıl ve üstü	67	4.19	.83			
	Toplam	452	4.00	1.05			
Kültürel Liderlik	A.1 yıldan az	165	3.79	1.128	.752	.52	
	B.1-2 yıl	91	3.76	1.193			
	C.3-4 yıl	129	3.86	1.054			
	D.5 yıl ve üstü	67	3.99	.888			
	Toplam	452	3.83	1.087			
Vizyoner Liderlik	A.1 yıldan az	165	3.96	1.120	.659	.57	
	B.1-2 yıl	91	3.88	1.260			
	C.3-4 yıl	129	4.00	1.091			
	D.5 yıl ve üstü	67	4.12	.884			
	Toplam	452	3.98	1.109			
Etik Liderlik	A.1 yıldan az	165	4.24	.945	1.477	.22	
	B.1-2 yıl	91	4.11	1.057			
	C.3-4 yıl	129	4.30	.935			
	D.5 yıl ve üstü	67	4.42	.661			
	Toplam	452	4.26	.932			
Örgütsel Çekicilik	A.1 yıldan az	165	3.32	1.114	3.404	.01	.02
	B.1-2 yıl	91	3.47	1.204			A-D
	C.3-4 yıl	129	3.55	1.042			
	D.5 yıl ve üstü	67	3.81	1.001			
	Toplam	452	3.49	1.105			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik ve etik liderlik boyutlarına göre müdürle çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Örgütsel çekicilik algılarının ise müdürle çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(4-452)}\text{örgütsel çekicilik} = 3.404$; $p_{\text{örgütsel çekicilik}} = .01$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılığın görev yaptığı okuldaki müdürle bir yıldan az çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3.32$) ile beş yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.81$) lehine olduğu belirlenmiştir. Beş yıl ve üzeri çalışan öğretmenler bir yıldan az çalışan öğretmenlere göre okullarını daha çekici algılamaktadırlar. Müdürle çalışma süresi değişkeninin örgütsel çekicilik algıları üzerinde küçük (.02) düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekiciliklerinin öğrenci sayısı değişkenine göre analizine ilişkin verilere tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Liderlik Stillerinin ve Örgütsel Çekiciliğin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	F	p	η^2
Dönüşümcü Liderlik	A.500 ve altı	241	3.85	1.148	3.670	.02	.01
	B.501-1000	151	4.11	1.013		A-B	
	C.1001 ve üzeri	60	4.14	.919			
	Toplam	452	3.97	1.082			
Öğretimsel Liderlik	A.500 ve altı	241	3.88	1.136	3.526	.03	.01
	B.501-1000	151	4.17	.933		A-B	
	C.1001 ve üzeri	60	4.01	.949			
	Toplam	452	4.00	1.054			
Kültürel Liderlik	A.500 ve altı	241	3.76	1.145	1.227	.29	
	B.501-1000	151	3.89	1.044			

	C.1001 ve üzeri	60	3.98	.943			
	Toplam	452	3.83	1.087			
Vizyoner Liderlik	A.500 ve altı	241	3.89	1.177	1.594	.20	
	B.501-1000	151	4.06	1.058			
	C.1001 ve üzeri	60	4.12	.928			
	Toplam	452	3.98	1.109			
Etik Liderlik	A.500 ve altı	241	4.15	.963	3.841	.02	.01
	B.501-1000	151	4.42	.921			A-B
	C.1001 ve üzeri	60	4.28	.773			
	Toplam	452	4.26	.932			
Örgütsel Çekicilik	A.500 ve altı	241	3.41	1.135	1.646	.19	
	B.501-1000	151	3.54	1.102			
	C.1001 ve üzeri	60	3.67	.972			
	Toplam	452	3.49	1.105			

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre Liderlik Stilleri Ölçeğinin “Vizyoner Liderlik” ve “Kültürel Liderlik” boyutlarında ve örgütsel çekicilikte anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre liderlik stilleri ölçeğinin “Dönüşümcü Liderlik” boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(4-452)}\text{dönüşümcü liderlik}=3.670$; $p_{\text{dönüşümcü liderlik}} = .02$; $p < .05$). Bu farklılığın 500 ve altı öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.85$) ile 501 ile 1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.11$) okulların lehine olduğu belirlenmiştir. 501-1000 öğrenci sayılı okullarda görev yapan öğretmenler 500 ve altı öğrenci sayılı okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla dönüşümcü lider olarak algılamışlardır. Ayrıca bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin

dönüşümcü liderlik algıları üzerinde öğrenci sayısının etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci sayısı değişkeninin dönüşümcü liderlik algıları üzerinde küçük (.01) düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre liderlik stilleri ölçeğinin “Öğretimsel Liderlik” boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(4-452)}\text{öğretimsel liderlik}=3.526$; $p_{\text{öğretimsel liderlik}} = .03$; $p < .05$). Bu farklılığın 500 ve altı öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.88$) ile 501 ile 1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.17$) okulların lehine olduğu belirlenmiştir. 501-1000 öğrenci sayılı okullarda görev yapan öğretmenler 500 ve altı öğrenci sayılı okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla öğretimsel lider olarak algılamışlardır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları üzerinde öğrenci sayısının etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci sayısı değişkeninin öğretimsel liderlik algıları üzerinde küçük (.01) düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre liderlik stilleri ölçeğinin “Etik Liderlik” boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(4-452)}\text{etik liderlik} = 3.841$; $p_{\text{etik liderlik}} = .02$; $p < .05$). Bu farklılığın 500 ve altı öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=4.15$) ile 501 ile 1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.42$) okulların lehine olduğu belirlenmiştir. 501-1000 öğrenci sayılı okullarda görev yapan öğretmenler 500 ve altı öğrenci sayılı okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla etik lider olarak algılamışlardır. Ayrıca bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin etik liderlik algıları üzerinde öğrenci sayısının etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci sayısı değişkeninin etik liderlik algıları üzerinde küçük (.01) düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekiciliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre analizine ilişkin veriler tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5*Liderlik Stillерinin ve Örgütsel Çekiciliğın Mesleki Kıdem Değışkenine Göre Analizi*

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p	η^2
Dönüşümcü Liderlik	A.1-5 yıl	58	3.80	1.287	.668	.57	
	B.6-10 yıl	81	3.95	1.048			
	C.11-15 yıl	116	3.99	1.066			
	D.16 yıl ve üzeri	197	4.02	1.043			
	Toplam	452	3.97	1.082			
Öğretimsel Liderlik	A.1-5 yıl	58	3.79	1.332	1.700	.16	
	B.6-10 yıl	81	3.89	1.011			
	C.11-15 yıl	116	3.98	.998			
	D.16 yıl ve üzeri	197	4.10	1.006			
	Toplam	452	4.00	1.054			
Kültürel Liderlik	A.1-5 yıl	58	3.59	1.313	1.848	.13	
	B.6-10 yıl	81	3.85	1.037			
	C.11-15 yıl	116	3.76	1.105			
	D.16 yıl ve üzeri	197	3.94	1.016			
	Toplam	452	3.83	1.087			
Vizyoner Liderlik	A.1-5 yıl	58	3.81	1.289	.676	.56	
	B.6-10 yıl	81	4.03	1.048			
	C.11-15 yıl	116	3.94	1.101			
	D.16 yıl ve üzeri	197	4.03	1.084			
	Toplam	452	3.98	1.109			
Etik Liderlik	A.1-5 yıl	58	3.89	1.194	4.198	.00	.02
	B.6-10 yıl	81	4.18	.984		A-C	

	C.11-15 yıl	116	4.32	.802		
	D.16 yıl ve üzeri	197	4.36	.870		
	Toplam	452	4.26	.932		
Örgütsel Çekicilik	A.1-5 yıl	58	3.31	1.172	.882	.45
	B.6-10 yıl	81	3.45	1.167		
	C.11-15 yıl	116	3.59	1.005		
	D.16 yıl ve üzeri	197	3.50	1.117		
	Toplam	452	3.49	1.105		

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin

algılarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre Liderlik Stilleri Ölçeğinin dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik ve kültürel liderlik boyutlarında ve örgütsel çekicilikte anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre liderlik stilleri ölçeğinin “Etik Liderlik” boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(4-452)etik\ liderlik} = 4.198$; $p_{etik\ liderlik} = .00$; $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ($\bar{x} = 3.89$) ile mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.32$) lehine olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler 1-5 yıl olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla etik lider olarak algılamaktadırlar. Ayrıca bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin etik liderlik algıları üzerinde mesleki kıdemin etkili olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninin etik liderlik algıları üzerinde küçük ($.02$) düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel çekiciliğe ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” bulguları yer almaktadır. Veriler analiz edildiğinde mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(4-452)örgütsel\ çekicilik} = .882$; $p_{örgütsel\ çekicilik} = .45$; $p > .05$).

Öğretmenlerin liderlik stillerini algılama düzeylerinin okulların örgütsel çekiciliğini yordamasına ait çoklu regresyon analizi verilerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Örgütsel Çekiciliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	.937	.186		5.046	.00		
Dönüşümcü Liderlik	.698	.105	.684	6.625	.00	.67	.30
Öğretimsel Liderlik	-.054	.102	-.052	-.532	.59	.61	-.02
Kültürel Liderlik	.242	.095	.239	2.544	.01	.62	.12
Vizyoner Liderlik	-.097	.109	-.097	-.891	.37	.61	-.04
Etik Liderlik	-.127	.081	-.105	-1.568	.11	.52	-.07

R=.680

R² =.462

F₍₅₋₄₄₂₎ =75.988 p=.00

Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik gibi değişkenlerin, örgütsel çekiciliği ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda dönüşümcü ve kültürel liderlik değişkenleri birlikte, örgütsel çekicilik ile anlamlı bir ilişki (R = .680; R² = .462) göstermişlerdir (F₍₅₋₄₄₂₎ = 75.988; p = .00; p < 0.01). Tablo 6' göre yordayıcı değişkenler arasında yer alan dönüşümcü ve kültürel liderliğin örgütsel çekicilik algısındaki değişimin %46'sını açıkladığı görülmektedir (R² = .462). Standartlaşmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin (dönüşümcü ve kültürel liderlik), örgütsel çekicilik üzerindeki görece önem sırası, dönüşümcü liderlik (β = .684) ve

kültürel liderlik ($\beta=.239$)'tir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden dönüşümcü ve kültürel liderlik değişkenlerinin örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderliğin ise anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir.

Yordayıcı değişkenlerle örgütsel çekicilik arasındaki ilişkilere bakıldığında; örgütsel çekicilikle dönüşümcü liderlik arasında ($r=.67$) pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.30$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel çekicilik ile kültürel liderlik arasında ($r=.62$) pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=.12$) düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel çekiciliği yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: Örgütsel Çekicilik Puanı= (.698 x Dönüşümcü Liderlik Ölçek Puanı) + (.242 x Kültürel Liderlik Ölçek Puanı) + .937

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin kullanmış olduğu liderlik stilleri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel çekicilik düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmada müdürlerin liderlik stilleri ve okulların örgütsel çekiciliğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda; liderlik stilleri algılarının "Dönüşümcü Liderlik" boyutunda "Katılıyorum", "Öğretimsel Liderlik" boyutunda "Katılıyorum", "Kültürel Liderlik" boyutunda "Katılıyorum", "Vizyoner Liderlik" boyutunda "Katılıyorum" ve "Etik Liderlik" boyutunda "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğu, öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin okulların örgütsel çekicilikleri ve müdürlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Canbaz (2019) ve Kahya (2020), öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini, Özdilek (2019) vizyoner liderlik düzeylerini, Karaduman (2017) öğretimsel liderlik düzeylerini, Haban (2018) etik liderlik düzeylerini, Gökalp (2018) kültürel liderlik düzeylerini yüksek algıladıklarını ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Karaduman (2017), Gökalp (2018), Haban (2018), Canbaz (2019), Özdilek (2019) ve Kahya (2020) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003) ile Karaköse (2008), öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderliklerini orta düzeyde, Büyükelbaşı (2003) ise düşük düzeyde bulduklarını ifade etmiştir. Araştırmanın bu sonucu Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003), Büyükelbaşı (2003) ve Karaköse (2008) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durum her örgütün kültürel yapısının farklı olması sebebiyle öğretmenlerin değerlendirme kriterlerinin kendi okulları çerçevesinde olması ile açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin liderlik stilleri algılarının görev yaptıkları okullardaki müdürle çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin liderlik stilleri algılarının görev yaptıkları okullardaki müdürle çalışma süresi değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebileceği gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürle çalışma süresinin liderlik stilleri algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Kahya (2020) dönüşümcü liderlik stilinin müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılaştığını ifade etmiştir. Ayhan (2012) ise yaptığı çalışmada etkili liderlik özelliklerinin aynı müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Kahya (2020) ve Ayhan (2012) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durum örneklem grubu ve araştırmaya dâhil edilen unsurların farklılaşmasından kaynaklanabildiği gibi liderlik stilinin ele alış biçiminin farklı oluşundan kaynaklandığı ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel çekiciliğe ilişkin algılarının görev yaptıkları okullardaki müdürle çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının görev yaptıkları okullardaki müdürle çalışma süresi değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürle çalışma süresinin örgütsel çekicilik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada belirlenen anlamlı farklılığın görev yaptığı okuldaki müdürle bir yıldan az çalışan öğretmenler ile beş yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda müdürle çalışma süresinin artmasının; müdürü yakından tanıma ve müdürle ortak yaşantı fazlalığının öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilebilir. Müdürle çalışma süresi değişkeninin örgütsel çekicilik üzerinde “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu da araştırmada tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkeni açısından “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik” ve “Etik Liderlik” boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkeni açısından “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik” ve “Etik Liderlik” boyutlarında birbirine benzer olmadığı söylenebileceği gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısının “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik” ve “Etik Liderlik” algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik” ve “Etik Liderlik” boyutlarında belirlenen anlamlı farklılığın öğrenci sayısı 500 ve altında olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenci sayısı 501 ile 1000 arasında değişen okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okulların büyümesinin dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik stillerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bunun yanında araştırmada görev yapılan okullardaki öğrenci sayısı değişkeninin “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik” ve “Etik Liderlik” üzerinde

“küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir. Ermeýdan (2019) okul müdürlerinin dönüşümcü liderliklerinin öğrenci sayısına göre anlamlı farklılaştığını ifade etmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar Ermeýdan (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Aksoy ve Işık (2008), Karaduman (2017) öğretimsel liderliğin okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Aksoy ve Işık (2008) ile Karaduman (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile ise örtüşmemektedir. Bu durum araştırmaya dâhil edilen örneklem grubu ve diğer paydaşların farklı olması ile açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkeni açısından “Kültürel Liderlik” ve “Vizyoner Liderlik” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkeni açısından “Kültürel Liderlik” ve “Vizyoner Liderlik” boyutlarında birbirine benzer olduğu söylenebileceği gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısının “Kültürel Liderlik” ve “Etik Liderlik” algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda okulların büyümesinin okul müdürlerinin vizyoner liderlik veya kültürel liderlik davranışlarına olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmayacağı söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin örgütsel çekiciliğe ilişkin algılarının görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebileceği gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısının örgütsel çekicilik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından “Etik Liderlik” boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının mesleki

kıdem değişkeni açısından “Etik Liderlik” boyutunda birbirine benzer olmadığı söylenebileceği gibi öğretmenlerin mesleki kıdeminin “Etik Liderlik” algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada “Etik Liderlik” boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin etik kavramına tam hakim olamaması gibi sebeplerle açıklanabilirken mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin etik kavramına hakimiyeti ve tecrübeleri sebebiyle okul müdürlerine eleştirel yaklaşabilmeleri sebebiyle açıklanabilmektedir. Bunun yanında araştırmada mesleki kıdem değişkeninin “Etik Liderlik” üzerinde “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir. Bilgin Yurdaöz (2018) de yaptığı çalışmada etik liderliğin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Bilgin Yurdaöz (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Doğan ve Uğurlu (2014) yaptığı çalışmada etik liderliğin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bu durum, örneklem grubu ve araştırmaya dâhil edilen unsurların farklılaşması ve liderlik stillerinin farklı açılardan ele alınması gibi sebeplerle vermesi ile açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik”, “Kültürel Liderlik” ve “Vizyoner Liderlik” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı herhangi bir etkisi olmayacağı ifade edilebilir. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik”, “Kültürel Liderlik” ve “Vizyoner Liderlik” boyutlarında birbirine benzer olduğu söylenebileceği gibi öğretmenlerin mesleki kıdeminin “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik”, “Kültürel Liderlik” ve “Vizyoner Liderlik” algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Çakır (2019) öğretimsel liderliğin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık

göstermediğini ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Çakır (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Aksoy ve Işık (2008), Avcı (2015) dönüşümcü liderliğin, Şenay (2017) ve Gündüz (2019) öğretimsel liderliğin, Özüberk (2014) kültürel liderliğin, Koçman (2005) ise vizyoner liderliğin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Koçman (2005), Aksoy ve Işık (2008), Avcı (2015), Şenay (2017), Özüberk (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durumun araştırmaya dahil edilen örneklem grubu ve diğer paydaşların farklı olması ve tek liderlik stiline ayrıntılı ele alınması sebebiyle farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebileceği gibi öğretmenlerin mesleki kıdeminin örgütsel çekicilik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin buldukları her okulun kendine has yapısı ve özelliklerinin olması, bir önceki görev yaptığı okulun mevcut görev yaptığı okula ilişkin görüşlerine anlamlı herhangi bir etkisinin olmaması ile ifade edilebilir. Judge ve Cable (1997) ile Akman (2017) da örgütsel çekicilik algısının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, Judge ve Cable (1997) ile Akman (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik değişkenlerinin, örgütsel çekiciliği yordamasına ilişkin yapılan analizler sonucunda dönüşümcü ve kültürel liderlik değişkenleri birlikte, örgütsel çekicilik ile anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada yordayıcı değişkenler arasında yer alan dönüşümcü ve kültürel liderliğin örgütsel çekicilik algısındaki değişimin yüzde kırk altısını açıkladığı saptanmıştır. Dönüşümcü ve kültürel liderlik değişkenlerinin örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda kültürel liderlik stiline

temelde yönetici ile çalışanın yakın ilişki kurmasını esas aldığı ve bu sebeple çalışan üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğu ifade edilmiştir (Köksal, 2011: 120). Alan yazında yapılan çalışmalarda dönüşümcü liderin örgüt çalışanlarına olumlu etkilerde bulunduğu ve örgütsel gelişmede etkili olduğu ifade edilmiştir (Givens, 2008; Şahin, 2009). Givens (2008), Şahin (2009) ve Köksal (2011) tarafından yapılan çalışmalar dönüşümcü liderlik ve kültürel liderlik stillerinin okulların örgütsel çekiciliklerine etki edeceğini düşündürmektedir ve çalışmada ulaşılan sonuçlar ile örtüşmektedir. Bunun yanında yordayıcı değişkenlerle örgütsel çekicilik arasındaki ilişkilere ait bulgular neticesinde dönüşümcü ve kültürel liderlik ile örgütsel çekicilik arasında düşük düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde örgütsel çekiciliğe etkilerinin bulunması beklenen örgütsel faktörlerin liderlik stilleri ile anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Oğuz (2011) ve Akçay Güngör (2018), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüte dair görüşlerine etkilerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Stone, Russell ve Patterson (2004), Zeren (2007), Givens (2008) ve Rijal (2010) de dönüşümcü liderliğin örgüte olan etkilerine değinmiştir. Uygur (2010), Yörük ve Sağban (2012), Özüberk (2014), okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgüte dair görüşlerine etkileri olduğunu ifade etmiştir. Dönüşümcü liderlik ve kültürel liderliğin öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarını yordaması sonucu ile örgütsel çekicilikle ilişkili olan bu unsurlarla ilgili yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler sunulmuştur:

1. Araştırmada öğretmenlerin okul müdürleri ile çalışma sürelerinin örgütsel çekicilik algıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mevcut müdürle çalışma süresinin artması ile birlikte örgütsel çekiciliğin arttığı görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerle müdürlerin okul içi veya okul dışı farklı etkinlikler yolu ile zaman geçirmeleri sağlanarak birbirlerini tanımalarına fırsat verilebilir. Ayrıca bu durumun kalabalık okullarda daha fazla göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

2. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdeme göre etik liderlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin etik liderlik algılarının mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilere etik ile ilgili bilgi ve farkındalık kazandırmak amacıyla okul bağlamı etik uygulamaları hakkında çeşitli faaliyetler düzenlenebilir.
3. Araştırmada örgütsel çekiciliğin liderlik stilleri açısından yordanması öğretmen bağlamında incelenmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda okulun diğer paydaşları olan öğrenci ve veliler de araştırmalara dâhil edilerek kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırma nicel yöntemlerle yapılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda derinlemesine sonuçlar elde etmek için nitel veriler eklenerek öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütsel çekiciliği etkileyen liderlik stillerine ilişkin algıları farklı bir şekilde ortaya çıkarılabilir.
5. Araştırma Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Farklı illerde farklı örneklerde çalışmalar yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir ve geniş kapsamlı veriler elde edilebilir.
6. Araştırma kamu okullarında yapılmıştır. Yapılacak olan çalışmalara özel okullar da dâhil edilerek özel okulların ve kamu okullarının örgütsel çekiciliklerinin öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı öğrenilebilir. Ayrıca kamu okullarındaki liderlik stilleri ile özel okullardaki liderlik stilleri karşılaştırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (2020-6-10) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

Ahrne, G. and Brunsson, N. (2011). Organization outside organizations: The significance of partial organization. *Organization*, 18(1), 83-104.

Aiman-Smith, L., Bauer, T. N. and Cable, D. M. (2001). Are you attracted? Do you intend to pursue? A recruiting policy-capturing study. *Journal of Business and psychology*, 16(2), 219-237.

Akçakoca, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.

Akçay Güngör, A. (2018). Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Akman, Y. ve Özdemir, M. (2018). Örgütsel çekicilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 371-380.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249.
- Aksu, A., Şahin Fırat, N. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 490-507.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 161-189.
- Ayhan, Ö. (2012). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin, etkili liderlik özelliklerinin araştırılması (Kocaeli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin Yurdaöz, A. (2018). *Meslek liselerindeki yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Büyükelbaşı, Ö. (2003). *Resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algıları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu-merkez ortaöğretim örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Çakır, H. (2019). *Hayat boyu öğrenme kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri: Bir karma yöntem araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çelik, D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, S. ve Uğurlu C. T. (2014). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 489-516.
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: the impact on organizational and personnel outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.
- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerinin yerine getirme düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.

- Gündüz, T. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri: Orta Karadeniz Bölgesi'nde yapılan araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Haban, M. M. (2018). Ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bir karma yöntem çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Işıkcı, S. O. (2018). *Sivil havacılık kabin hizmetleri eğitimi alan bireylerin sektörel anlamdaki örgütsel çekicilik algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Judge, T. A. and Cable, D. M. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel psychology*, 50(2), 359-394.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karaduman, A. (2017). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khatri, N., Ng, H. A. and Lee, T. H. (2001). The Distinction Between Charisma And Vision: An Empirical Study, *Asia Pacific Journal Of Management*, 18(3), 373-393.

- Koçman, E. A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köksal, O. (2011). Bir Kültürel Liderlik Paradoksu: Paternalizm/A Cultural Leadership Paradox: Paternalism. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 377-403.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özüberk, İ. (2014). *İlkokul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Rijal, S. (2010). Leadership style and organizational culture in learning organization: A comparative study. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(5), 119-128.
- Schaubroeck, J. M., Hannah, S. T., Avolio, B. J., Kozlowski, S. W., Lord, R. G., Treviño, L. K. and Peng, A. C. (2012). Embedding ethical leadership within and across organization levels. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1053-1078.
- Stone, A. G., Russell, R. F. and Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Şahin, B. (2009). Örgütsel gelişmenin sağlanmasında dönüştürücü liderlerin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 97-118.

- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 274-298.
- Uygur, M. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2795-2813.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Ş. urfa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

İletişim/Correspondence

Necla SEVER

neclasever95@gmail.com

Doç. Dr. Servet ATİK

servet.atik@inonu.edu.tr

The Impact of Parental Involvement and Expectations on Elementary School Students' Academic Achievement

E.Nihal Lindberg, Kastamonu University, <https://orcid.org/0000-0003-4028-8742>

Pınar Güven, MNE, <https://orcid.org/0000-0002-0892-4991>

Abstract

This study is a correlational research that aims to define the relationship between parental involvement, parental expectations and elementary school students' academic success. In defining the sample of the study, it was aimed to ensure the diversity of socioeconomic level and sociocultural status. Totally, 420 parents have voluntarily participated in the research after the purpose of the study explained to them. The data was gathered with the Scale for School and Family Involvement in Elementary Schools, subscale of parents developed by Sheldon and Epstein's (2007) which has been adapted into Turkish by Oğuz (2012). While there was only one dependent variable of the study (academic success), there are six independent variables (parents' educational status, family SES, parents' gender, child's gender, parental involvement, parental expectation). Within the research, independent samples t-test and Chi-square independence test were used. Moreover, logistic regression analysis was performed in order to define the power of predictability of the variables. Results showed that, there are not significantly statistical relations between academic success and parents' gender, children's gender, parental involvement at school. On the other hand, it has been concluded that parents' educational status, family SES, parental expectation and parental involvement at home are significantly correlated with children's academic success. It was seen that the most important predictor of a child's academic success is parental expectations. Based on the results, recommendations were developed for parents, schools and researchers.

Keywords Academic success, Parental cognitions, Parental expectations, Parental Involvement



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 809-840
DOI: 10.17679/inuefd.8882

Article Type:
Research article

Received : 28.02.2021
Accepted: 29.04.2021

Suggested Citation

Lindberg, E.N. & Guven, P. (2021). The Impact of Parental Involvement and Expectations on Elementary School Students' Academic Achievement, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 809-840. DOI: 10.17679/inuefd.888292
This article was produced from the master's thesis accepted by the Kastamonu University of Social Sciences Institute in June, 2019. It was presented at the 12th Biennial Conference of ERNAPE held on Gdansk, Poland on 08-10 September 2019.

Ana Baba Katılımı ve Beklentilerinin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi

E.Nihal Lindberg, Kastamonu Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-4028-8742>
Pınar Güven, MEB, <https://orcid.org/0000-0002-0892-4991>

Öz

Bu çalışma, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile ana babalarının katılımları ve gelecekteki eğitimlerine yönelik beklentileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasını amaçlayan ilişkisel bir araştırmadır. Çalışma ilinde yürütülmüş, araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde sosyoekonomik düzey ve sosyokültürel çeşitliliğin sağlanması dikkate alınmıştır. Çalışmaya 420 ana baba, araştırma amacı açıklandıktan sonra gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın verileri, Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilip Oğuz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "İlköğretimde Okul ve Aile Katılım Ölçeği"nin Veli Alt Ölçeği yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın tek bir bağımlı değişkeni (akademik başarı) varken, altı bağımsız değişkeni (ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, çocuğun cinsiyeti, ana babanın cinsiyeti, ana baba katılımı, ana baba beklentisi) vardır.

Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde t testi ve Ki-Kare kullanılmış; ilişkili değişkenlerin akademik başarıyı yordama düzeylerinin belirlenmesinde ise Lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonunda; akademik başarı ile çocuğun, ana babanın cinsiyeti ve ana babanın eğitime okulda katılımı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, akademik başarı ile ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ana baba beklentisi ve ana babanın eğitime evde katılımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, bir öğrencinin akademik başarısını yordayan en önemli değişkenin ana babanın yüksek beklentileri olduğu ortaya konmuştur. Sonuçlar temelinde ana baba, okul ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Ana baba bilişleri, Ana Baba Beklentisi, Ana Baba Katılımı.



İNÖNÜ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 809-840
DOI: 10.17679/inuefd.8882

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
28.02.2021
Kabul Tarihi :
29.04.2021

Önerilen Atıf:

Lindberg, E.N. & Guven, P. (2021). The Impact of Parental Involvement and Expectations on Elementary School Students' Academic Achievement. *İNÖNÜ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 809-840. DOI: 10.17679/inuefd.888292
Bu makale Kastamonu .Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Haziran, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 08-10 Eylül 2019 tarihlerinde Gdansk, Polonya.'da gerçekleştirilen 12th Biennial Conference of ERNAPE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

The Impact of Parental Involvement and Expectations on Elementary School Students' Academic Achievement

Theorists investigating human behavior from the perspective of contextual features emphasize that the personal characteristics of an individual, as well as his/her interactions with others, play an important role in the acquisition of behavior. Vygotsky (1978) stated that the interactions between a child and his/her parents help with the acquisition of instruments that mediate the learning process and new learning. Moreover, these interactions are affected by the parents' values and beliefs about education and childrearing, and they are shaped in line with them. Parents' perceptions of their parental role, values related to childrearing, expectations about the child's education, and casual attributions regarding a child's development are related to these beliefs and values and are discussed under the concept of parental cognition (Valsiner, 1988). Parental cognition is important since it influences all the behaviors of parents supporting a child's education and development. The present study examines parental cognition (specifically, parental expectation) in terms of academic achievement and uses "parents' educational status," "family socioeconomic status (SES)," and "parental involvement (PI)" as variables.

Parental Expectation

In their meta-analysis studies, Fan and Chen (2001) and Jeynes (2007) argued that the most important parental variable playing an effective role in academic achievement is the parent's expectations regarding the educational performance of a child. Carpenter (2008) defined parental expectation, which is one of the parental cognitions, as predictions and judgments towards the child's future academic achievement. These expectations include all the judgments and beliefs about a child's performance at school or the level of education he/she can complete as well as the behaviors supporting them. However, parental expectations are different from parental aspirations related to the child's education. Educational expectations are defined as judgments and beliefs with more realistic bases for

the future, whereas aspirations are defined as the wishes expressed by parents based on social norms regarding the importance of schooling and their own aims (Yamamoto & Holloway, 2010).

Expectations have an important effect on parental behaviors related to both allocating resources to support the child at a certain academic level and evaluating the child's academic competencies. Moreover, the parents' actions addressing the academic achievement mediate them to establish new expectations on their children or reconstruct the current expectations (Valsiner, 1988). However, previous studies in the literature revealed that parental expectations are formed under the effect of variables such as family SES (Davis-Keen, 2005; Mistry, White, Benner, & Huynh, 2009), parents' educational status (Daymaz, 2012; Davis-Keen, 2005; Davis-Kean et al., 2003; Yamamoto & Holloway, 2010), child's gender (Jacobs et al., 2005; Rätty et al., 2002), and previous achievements of a child (Englund et al., 2004; Neuenschwander et al., 2007).

Parental Involvement (PI)

The environment and conditions provided by parents at home are as important as the school in the academic achievement of a child. The parent needs to motivate children for school studies, help them repeat and reinforce what they have learned, guide them, and make an effort to learn what subjects they learn at school, what they should learn, what the tools needed are, and how they can help their children in cooperation with the school. These practices are all defined as parental involvement (PI). From a general perspective, PI can be described as a process-oriented relationship that is based on reciprocal cooperation and partnership between parents and schools. Hoover-Dempsey et al. (2005) stated that PI includes behaviors and cognitions related to supporting the education and development of a child. In this regard, motivational beliefs defined by parents' self-efficacy beliefs and role perceptions, their own school experiences, and perceptions of being invited by the school/teacher of their children for PI are recognized as the most important components of PI.

Epstein (2010) defined PI as a system in which school, family, and society function together as the parts of *overlapping spheres* to support the development and education of students. In this system, it is considered important for everyone to be active and to establish a partnership-based on constant relationship rather than cooperation. Green et al., (2007) discussed parents' home- and school-based involvement practices separately. PI at home includes practices such as helping with homework, providing tools the child needs, creating a supportive environment at home, etc. However, the most important example of PI at home is constant communication with children about school. This communication entails both having accurate and sustained information about the progression of students and taking necessary measures by receiving on-time information about the problems that the child faces (Hornby, 2011; Jeynes, 2011). On the other hand, school-based PI includes practices such as meetings with teachers, voluntary help for teachers on school trips, and making efforts to meet the needs of schools.

Significance and Purpose of the Research

In the literature, besides the individual factors affecting academic achievement, and parental characteristics have also been frequently discussed in recent years. Family SES, parents' gender, parental educational status, PI, and parental cognitions (expectation, attribution, motivational beliefs about involvement, etc.) are among the variables related to parents and family.

In previous studies carried out in different cultures, it was emphasized that the gender of parents plays an effective role in academic achievement, and this is related to the differences in the parents' cognition regarding the subject. Accordingly, it can be seen that mothers take more responsibility and are more effective in their child's education when compared to fathers (Deslandes, 2009; Hornby, 2011; Kim, 2018). It is understood that this applies even to countries such as Sweden, where there are many legal regulations on gender equality (Gurdal, 2015). Studies have revealed that the difference is substantially related to the traditional gender roles attributed to women and men. Another remarkable finding concerns

the effect of parents' educational status and family SES on academic achievement. The assumption that a child of a family with a high socio-economic level will have greater academic success has been emphasized for many years in the literature. The main point here is that family SES affects the accessibility of social, cultural, and academic resources that are important and/or necessary for children's development and education. Furthermore, as Şirin (2005) emphasized, it can be seen that family SES has a significant effect when evaluated alongside the educational status of parents. In other words, when compared to parents with low educational status and high SES, parents with a high educational status and moderate to high SES have more advantages in terms of supporting their children's education and development.

It is emphasized in the literature that PI is one of the most important variables affecting the academic achievement of students at any educational level (Englund et al., 2004; Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Şad, 2012; Weber, 2010). Furthermore, it can also be seen that several parent-related variables affect the level and quality of PI. The first one of these variables is parents' educational status. It has been shown that as the education level of parents decreased, PI also decreased (Ramirez, 2003; LaRocque et al., 2011; Flynn, 2007). This finding can be explained by the limited perception of parents about their role or efficacy in PI (Amatea & West-Olatunji, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005; LaRocque et al., 2011; Ramirez, 2003). Besides this, it has been reported that home- and school-based PI practices have different effects on children at different education levels (Çubukçu & Girmen, 2006; Flaxman & Inger, 1991; Vaden-Kiernan & Chandler, 1996). For students at the elementary school level, school-based PI positively affects the student's motivation about learning and schooling as well as their academic achievement (Englund et al., 2004; Gonzales-DeHass et al., 2005; Pavalache-Ilie & Tirdia, 2015). However, this effect is not valid for high school students. Accordingly, it was revealed that PI at home has a positive effect on school attendance and motivation for

learning as well as academic achievement at the high school level (Clinton & Hattie, 2013; Gonzales-DeHass et al., 2005; Lam & Ducreux, 2013; Sarpkaya, 2007).

Studies have shown that the children of parents with high expectations are more successful at school when compared to the children of parents with low expectations (Kirk et al., 2011; Patrikakou, 2008; Yan & Lin, 2005; Wilder, 2014). Morera et al. (2015) conducted a meta-analysis on 37 studies carried out at the preschool and primary and secondary school levels between 2000 and 2013. The authors concluded that as parental supervision over the education of children increased, academic achievement also increased. However, the most remarkable finding of the study was the effect of parents' direct mutual educational and social interactions with their children, which accompany the parents' high expectations about their children's education, on academic achievement. It was stated that the effect of mutual interaction on academic achievement is more significant when compared to other family-related variables.

There are few studies examining the effects of PI on children's academic achievement in Turkey (Aktamış et al., 2008; Argon & Kiyıcı, 2012; Çelenk, 2003; İflazoğlu-Şaban & Şeker, 2010; Kotaman, 2008; Şad, 2012). Analyses performed on the data obtained from Turkish students' schools and family characteristics on exams such as the PISA and TIMMS (Taş et al., 2016; Yıldırım et al., 2013) revealed that the most important variables affecting achievement are the family-related variables. Although there are two studies on parental cognition in the Turkish literature (Lindberg et al., 2019; Kaya & Bacanlı, 2016), it was not encountered with a study examining its direct effect on academic achievement. Accordingly, the present study aims to examine the effects of PI and parental expectations on the academic achievement of students aged between 10 and 13. The research questions are as follows:

1. Is there a significant relationship between parents' gender, students' gender, and academic achievement?

2. Is there a significant relationship between family SES, parents' educational status, parents' expectations, and academic achievement?
3. Are family SES, parents' educational status, PI, and parents' expectation significant predictors of academic achievement?
4. How accurately can the variables of family SES, parents' educational status, PI, parents' expectations distinguish students with low and high academic achievement?

Methodology

This study is a correlational study aiming to examine whether academic achievement - *dependent variable*- is predicted by the parents' educational status, family SES, parents' and child's gender, PI, and parental expectation -*independent variables*-.

Participants

A stratified sampling method was used in the present study. After the first interviews with the relevant units in the Kastamonu Provincial Directorate of National Education, residential areas differing in terms of socioeconomic and socio-cultural characteristics were determined. As in determining the regions, socioeconomic and sociocultural level differences were taken into consideration in determining the primary and secondary schools, where data would be collected. In calculating the sample size, the reliability level was set to be 95% and the mean deviation value was set at five. Thus, the sample size was calculated to be 375. However, it was decided to increase the sample size to 450 in order to handle the possible missing data. After the sample size was determined, the students were distributed equally according to their grade levels.

Following this step, the relevant school principals were contacted; parents were informed about the purpose of the research and contact information of the researchers (by principals, teachers, or school counselors). The scales were then delivered to parents through students. On the first page of the scale form, information about the researchers and the

purpose of the study was given along with researcher contact information. In addition, it was stated that attendance in the study was completely voluntary and that filling out the scales would be considered as acceptance for attendance. Excluding 30 invalid scales (filled incompletely or with the same answers always marked) from 450 forms submitted, 420 forms were used for analyses. Table 1 provides information about the participants whose answers were valid.

Table 1.
Information About Participants

Variables	Categories	n	%
Parents' Gender	1. Mother	246	58.6
	2. Father	174	41.4
Child's Gender	1. Male	181	43.1
	2. Female	239	56.9
Parents' Educational Status	1. Low (Primary school graduate /Person who drop high school out)	151	36.0
	2. Moderate (High school graduate /Person who drop college out)	116	27.6
	3. High (College /Master-Doctorate degree)	153	36.4
Family SES	1. Low (890 TL and less / 890-1000 TL)	147	35.0
	2. Moderate (1000-2000 TL / 2000-3100 TL)	134	31.9
	3. High (3100-5000 TL / 5000 TL and more)	139	33.1

As can be seen in Table 1, mothers constituted the majority of participants. Moreover, although there was a difference between the parents' educational statuses, they were mostly university graduates. Finally, the family SES data suggested that most of the participants were in the low-income group.

Data Collection

When collecting data on academic achievement, the parents could not be asked about their children's year-end GPAs since the study data were collected during the spring semester. For this reason, parents were asked about several course grades based on their child(ren)'s performance. The statements in the Ministry of National Education's (MNE) Regulation on Primary Education Institutions, which includes the definitions of course grades, were used as criteria in forming the options for this question (MNE, 2014). Thus, the options for academic achievement were Mostly 1 (weak), Mostly 2 (average), Mostly 3 (medium), Mostly 4 (good), and Mostly 5 (excellent).

The Parents Scale for School and Family Involvement in Elementary Schools, which was developed by Sheldon and Epstein (2007) and adapted to Turkish by Oğuz (2012), was used in collecting the data on PI. Confirmatory factor analysis was used to determine structural validity in the adaptation of the scale into Turkish culture. The analyses showed that an χ^2 value on the scale was significant: χ^2 (sd=2330) = 4713.74, $p < .01$. Additionally, the results related to the fit indices were determined as RMSEA .059, SRMR .060, CFI .95, and GFI .69. While the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the whole scale was found to be .95 in the adaptation study, the internal consistency coefficient of the PI at school was determined to be .72 and PI at home to be .92. In this study, the total Cronbach's Alpha for PI at school and PI at home was calculated as .93. PI at school includes four items defining the parents' opinions about PI activities provided by the school. Items for PI at home include questions such as *Do you check whether your child finishes his/her homework* and *Do you read books with your child*. Responses for both factor were obtained through a 4-point Likert-type scale ranging between *Every day* and *Very often – Never*.

Finally, parents were asked about the level of education at which they think their children will graduate in order to determine parental expectations. The responses were

obtained through the options of *Middle/Secondary School, High School, Vocational/Technical High School, Vocational/Technical College, University, and Master's Degree/Doctorate.*

Data Analysis

Before analyzing the data, normal distribution curves and skewness and kurtosis with Kolmogorov-Smirnov (K-S) test values were examined in order to determine the missing data related to responses and to determine whether the data were distributed normally.

Table 2.

Skewness and kurtosis values of the scale scores and the significance level results of Kolmogorov-Smirnov test

				Kolmogorov- Smirnov
	N	Skewness	Kurtosis	P
Total score		-,173	-,649	.010
PI at School	420	,229	-1,118	.00
PI at Home		-,352	-,681	.00

According to the results presented in Table 2, it can be seen that, although the data were not normally distributed, skewness and kurtosis values are determined to be more reliable sources of information for normality. In the present study, skewness and kurtosis values were reported to be within the acceptable limit, which was +/- 1.50 (Tabachnick & Fidell, 2007). In this regard, the Chi-square independence test was used in order to determine the correlation between dependent and independent variables. In Chi-square tables, the Phi value was used when the categories of the variables were 2X2 and Cramer's V value was used when the variables were 2X4. Additionally, an independent samples *t*-test was used to

determine whether there was a significant difference between the mean values of academic achievement and PI at school and PI at home.

In this study, logistic regression analysis was performed. As Palant (2016) stated logistic regression analysis allows to show how well the group of predictor variables (PI at school, PI at home, educational status, SES, parental expectation, parent gender) predicts or explains the categorically dependent variable (academic achievement). On the other hand, there are several assumptions required for conducting a logistic regression analysis. The first is about number or ratio of individuals in each category. In this regard, it is important to carry out studies with large samples to increase the reliability of logistic regression analysis. In this study, it is found that there are enough number of participants in each category. The second assumption is that the model that formed as a result of logistic regression analysis, is sensitive toward the extreme values in the data. The last assumption is that logistic regression is a type of multiple regression (Çokluk, 2010). Thus, it is sensitive toward a high correlation between independent/predictor variables because high correlation causes multi-collinearity problems between the predictor variables (Çokluk et al., 2014). Eigenvalues state indices, and variance rates, which were determined to examine the multi collinearity problem between the variables, are presented in Table 3.

Table 3.

Eigenvalues, state indexes and variance rates

Dimension	Eigen Value	State Index	Variance Rates						
			Constant	PI at School	PI at Home	Educ. Status	Income	Par. Expec.	Par. Gender
1	5.665	1.000	.00	.00	.00	.01	.01	.00	.01
2	.540	3.240	.00	.00	.00	.04	.02	.00	.90
3	.424	3.653	.01	.01	.00	.23	.27	.01	.04

4	.240	4.862	.00	.00	.00	.68	.69	.00	.01
5	.085	8.155	.00	.12	.01	.02	.02	.74	.01
6	.029	13.995	.71	.46	.01	.00	.00	.24	.03
7	.017	18.125	.29	.41	.97	.01	.00	.01	.00

As seen in Table 3, state index values are lower than 30, and there is no value that is significantly higher than others. Moreover, the highest variance of each predictor variable is loaded to a separate eigenvalue. From this aspect, it can be seen that every predictor variable explains another dimension of the variance (Çokluk, 2010). The standard errors, tolerance, VIF values of the predictor variables, and binary correlations between the variables are presented in Table 4.

Table 4.

Standard error, tolerance and VIF values

Predictor Variables	β	Standard Error	Tolerance	VIF	Correlations		
					1	2	3
1. PI at school	-.012	.010	.602	1.662	.079	-.010	-.009
2. PI at home	.127	.004	.569	1.757	.191	.102	.096
3. Educational Stat.	.129	.030	.789	1.268	.197	.121	.114
4. Family SES	-.006	.031	.802	1.248	.102	-.006	-.006
5. Par. Expec.	.243	.032	.884	1.131	.301	.237	.228
6. Par. Gender	-.044	.047	.975	1.025	-.059	-.047	-.044

As seen in Table 4, the tolerance values of all predictor variables are higher than .1. Moreover, the VIF values are lower than 10. Çokluk (2010) stated that tolerance values higher

than .1 are an intended situation in multicollinearity problems. This finding suggested that there was no such problem, and the logistic regression analysis could now be performed.

Findings

Correlations Between Dependent Variable and Independent Variables

According to the results of the Chi-square test, no significant correlation was found between academic achievement and parents' gender ($\chi^2=.026$; $p>.05$) or the child's gender ($\chi^2=1.49$; $p>.05$). In addition, it was determined that mothers' mean values were higher regarding both high and low academic achievements. In analyses of the children's gender, it was determined that female or male gender did not cause any difference in academic achievement. Significant correlations were found between the variables of parents' educational status, family SES, parental expectation, and academic achievement. Moreover, according to the results of the independent samples *t*-test conducted in order to reveal whether academic achievement varies depending on PI at school, no statistically significant difference was found between the variables ($t=-1.61$; $p>.05$). The eta square value, which was used in order to calculate the effect size of this finding, was calculated to be $\eta^2=0.03$. Considering the difference between mean scores, it was determined that the values were close to each other and, thus, PI at school did not cause any significant difference in academic achievement.

The Chi-square test results showed that there was a significant correlation between academic achievement and parents' education level ($\chi^2=17.20$; $p<.05$). The results are presented in Table 5.

Table 5.

The results of the Chi-square test for academic achievement and parents' education level

Groups	Parents' Education Level			Total	χ^2	sd	Cramer's V	P
	Low	Moderate	High					

	Low	81	55	47	183				
Academic	Achievement					17,20	2	0,12	,047
	High	70	61	106	237				
Achievement	Achievement								
Total		151	116	153	420				

The results showed that there was a significant difference between being in the high achievement groups of children with poorly educated parents and children with highly educated parents. Similarly, a significant correlation was specified between academic achievement and family SES ($\chi^2=6.10$; $p>.05$). The results are presented in Table 6.

Table 6.

The results of the Chi-square test for family SES

Groups	Family SES			Total	χ^2	sd	Cramer's V	P	
	Low	Moderate	High						
	Low	76	52	55	183				
Academic	Achievement					6,10	2	,12	,047
	High	71	82	84	237				
Achievement	Achievement								
Total		147	134	139	420				

It is determined that there is a significant correlation between the parents' expectations and academic achievement ($\chi^2=40,24$; $p<.05$). The results are given in Table 7.

Table 7.

The results of Chi-square test for parental expectations

Groups	Parental Expectation				Total	x ²	sd	Cramer's V	P	
	Low	Weak	Moderate	High						
Academic Achievement	Low	20	13	95	55	183	40,24	3	,31	,000
	High	2	3	112	120					
Total		22	16	207	175	420				

As can be seen in Table 7, when parents' expectations are at moderate to high levels, the ratios between their children's being at low or high achievement levels vary significantly. Moreover, when parents' expectation levels are low or weak, a decrease was observed in their children's rate of being in a high achievement state.

Finally, the results of the independent samples *t*-test showed that there was a statistically significant difference between the variables ($t=-3.92$; $p<.01$). The analysis results are presented in Table 8.

Table 8.

The results of the independent samples T-test for PI at home

	Academic Achievement	N	\bar{x}	Sd	Se	T-test		
						T	Sd	P
PI at Home	Low Achievement	183	38,1	8,74	,64	-3,92	372,1	,000
	High Achievement	237	41,3	7,97	,51			

The eta square value, which was used in calculating the effect size of the determined difference, was calculated to be $\eta^2=0.12$. This result indicates that, contrary to PI at school, PI at home increases academic achievement. Furthermore, the positive correlation between PI at home and high academic achievement shows the importance of PI activities such as helping

with homework and projects, checking homework, reading books together, talking about courses, discussing the day spent in school, etc.

Prediction of Academic Achievements of Elementary School Students

A regression model including the independent variables that had statistically significant correlations with academic achievement was formed according to the results of the analyses presented in the previous section. This model consists of four independent variables: PI at home, parents' educational status, parents' expectations, and family SES. Findings obtained from the logistic regression analysis are presented in Tables 9, 10, 11, and 12.

Table 9.

Summary of the Target Model

Step	(-2LL)	Cox&Snell R ²	Nagelkerke R ²
1	507,954	,148	,199

According to Table 9, predictor variables explained 14.8–19.9% of the variance regarding academic achievement.

Table 10.

Hosmer and Lemeshow Test

Step	Chi-Square	Sd	P
1	6,982	8	,539

According to the table above, it can be seen that the Hosmer and Lemeshow test result is not significant ($p > .05$). Thus, the model has an acceptable fit.

Table 11.

Classification Table Obtained as a result of Logistic Regression Model

Estimated Situation	

	Actual/Observed Situation	Low Achievement	High Achievement	Percentage of Accurate Classification
Step 1	Low Achievement	90	93	49,2
	High Achievement	37	200	84,4
Total Percentage of Accurate Classification				69,0

As seen in Table 11, the formed regression model accurately classified 49.2% of the students with low achievement and 84.4% of the students with high achievement. Additionally, the model formed here accurately classified 69% of all participants (Çokluk et al., 2014).

Table 12.

Coefficient Estimates of the Target Model Variables

Step	B	Se	Wald	sd	p	Exp(B)
PI at Home	,016	,015	1,156	1	,282	1,016
Par. Educ. Status (Low)			7,770	2	,021	
Par. Educ. Status (Moderate)	,452	,277	2,652	1	,103	1,571
Par. Educ. Status (High)	,787	,286	7,582	1	,006	2,196
Family SES (Low)			2,584	2	,275	
Family SES (Moderate)	,331	,278	1,420	1	,233	1,393
Family SES (High)	-,086	,283	,091	1	,763	,918
Par. Expectation (Low)			18,611	3	,000	
Par. Expectation (Weak)	,679	,989	,470	1	,493	1,971
Par. Expectation (Moderate)	2,129	,770	7,649	1	,006	8,405
Par. Expectation (High)	2,609	,782	11,136	1	,001	13,580
Constant	-4,978	1,010	24,311	1	,000	,007

According to Table 12, the major predictor of a child's high academic achievement is parental expectation. It was determined that, when parents have high expectations, their children show almost 14 times higher achievement when compared to children of parents with low expectations ($\text{Exp}(B)=13.580$). Academic achievement of children with parents who have a moderate level of expectation is eight times higher ($\text{Exp}(B)=8.405$). The high achievement possibility of a child with highly educated parents is almost three times higher when compared to the children of parents with low to moderate educational levels ($\text{Exp}(B)=2.968$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the present study, the findings revealed that there was no relationship between academic achievement and parents' gender, which might be because of the majority of participants in the present study were mothers. Secondly, the difference may also be because of some traditional gender roles which they address the responsibilities concerning the education and development of children are mostly given to mothers. This may be due to a belief that mothers may have greater awareness and knowledge in this respect. For instance, Lee et al. (2007) noted that the roles of mothers in explaining the antisocial behaviors and social skills of children and those of fathers in explaining characteristics of children such as cognitive development and entrepreneurship may be more important than those of the other parent. In the present study, it was also determined that there was no relationship between children's gender and academic achievement. This may be related to the fact that the majority of the parents participating in the study had daughters and that the number of parents with sons was limited. However, it has also been stated in the literature that there was no significant difference between the genders in terms of general intelligence and achievement and that there may only be differences in specific subject areas (Batyra, 2017; Liu & Lynn, 2015).

In parallel with the literature, it was found that there was a positive and significant relationship between parents' educational status and academic achievement. Şirin (2005) stated that parents' educational status has a more important impact on academic achievement when compared to family's SES. However, in this study, a significant positive relationship was found between family's SES and academic achievement. This result could be interpreted as meaning that income level is important in terms of access to resources in Turkey, and therefore that a high family income positively affects the academic achievement of a child. In his study, Şirin (2005) found that students' grade level, ethnic origin, some student characteristics, and school environment affected the degree of correlation between SES and academic achievement.

PI was examined as home- and school-based participation in the present study. A significant relationship was found between academic achievement and PI practices at home, whereas no statistically significant relationship was found between academic achievement and school-based participation practices. There may be several possible explanations for this. The first may be that parents do not receive invitations or support from their schools and/or teachers for participation. Hoover-Dempsey et al. (2005) stated that parents' perception of being invited is a significant motivational belief influencing school-based participation. Another possible reason is that PI practices at school were insufficient. As both the Turkish and international literature emphasizes, PI is mostly performed at limited levels and as limited practices in all educational levels (Epstein, 2008; Çubukçu & Girmen, 2006; Graue & Brown, 2003; Hornby & Lafaele, 2011; Sabancı, 2009). The last possible reason is related to the age group included in the present study. The literature on PI suggests that adolescents do not take kindly to school-based parental participation since they are in a period of identity-searching and experiencing vital physical changes (Comer & Haynes, 1991; Patrikakou, 2008; Deslandes, 2009; Hornby, 2011; Stahl, 2012). Studies have shown that PI practices at home, especially those based on giving positive feedback about students' educational performance or guiding

them for their future decisions and establishing mutual communication, have a very significant and positive impact on academic achievement (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Hickman et al., 1995; Hill & Tyson, 2009; Kuperminc et al., 2007).

In the present study, logistic regression analysis was performed in order to determine the predictive power of variables regarding academic achievement. Accordingly, as Fan and Chen (2001), Jeynes (2007), and Yamamoto and Holloway (2010) also revealed, it was found that the most important predictor of academic achievement is high parental expectation. Moreover, even moderate expectations were found to be a better predictor than all other variables (parents' and children' gender, family SES, parents' educational status, and PI at home and school) related to academic achievement. As Lenz (1999) has also highlighted, it was found that the possible reason for the effectiveness of expectations is mutual, open, and direct communications between child and parents. Lenz (1999) also stated that children demonstrate positive emotional and behavioral changes when they feel that they are supported and assisted by adults. Accordingly, high expectations basically affect a child's perception for her/his-self. Positive perceptions cause children to make efforts to be successful and, therefore, to make their parents happy. In previous studies, it was determined that this strong relationship between academic achievement and expectation also has a spiral aspect. Accordingly, it was found that academic achievement increases as the coherence between parental expectations and children's expectations about their own achievement increases. It seems that as the academic achievement increases, parental expectations are also getting higher (Goldenberg et al., 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Rubie-Davies et al., 2010). On the other hand, Rubie-Davis et al. (2010) stated that the beliefs of children about academic achievement should not be harmed because of inaccurate parental expectations. They emphasize that unrealistic parental expectations may negatively affect academic achievement. Moreover, as Başar (2001) and Carney-Hall (2008) emphasized, unrealistically high expectations may cause the child to feel excessive pressure and responsibility and to

experience failure and disappointment. In the present study, it was revealed that family's SES, parents' educational status, PI practices at home, and parents' educational expectations are important variables in explaining academic achievement. At the same time, the most outstanding result of the present study is that parental expectations were found to be the most important predictor of academic achievement when compared to all other variables.

The results of the present study offer several more insights for parents, principals, and researchers. As mentioned above, the most important predictor of academic achievement is the expectations of parents about their child's education. For this reason, it is important for parents to monitor their children's academic development and achieve the necessary knowledge to help them establish realistic expectations about their children and discuss them with their children. However, for the parents to establish realistic expectations among themselves and with their children about school and education, communication with teachers is an important information source. Besides that, it is especially important that parents with a low educational status are supported by teachers, schools, and other institutions so that they can access information sources about their children's development and education.

Since the features and characteristics of each school and family are different, it is important to analyze possible risk factors for the planning, implementation, and effectiveness of PI programs. In the analysis, to ensure the effectiveness of programs, it is also necessary to focus not only on school-based but also on involvement practices at home. As mentioned above, parents may need support, training, develop communication skills, and information enabling them to create realistic expectations about their children. In this regard, principals and teachers have a significant role in creating an effective PI environment for all.

Finally, with reference to the results obtained from this research, there are several issues that have been handled in detail by the researchers. In the Turkish literature, it is believed that studies should examine academic success within the scope of parental cognitions and academic socialization through qualitative research methods and techniques in detail. In

conclusion, it has been argued that parental expectation is an important predictor of academic achievement. Therefore, it is necessary to present the relationship of this variable to academic achievement in further detail through longitudinal studies to be conducted at different educational levels.

Statement for Ethical Issues

We confirm that all aspect of the research covered in this manuscript that has involved human has been conducted with the ethical rules. The authors also declared that they did not use any references other than those given in the References section and the manuscript has not been sent to another journal for review or publication.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Kaynakça/References

Aktamış H., Ünal G., & Ergin Ö. (2008). Öğrencilerin fene yönelik tutumlarına ailelerinin etkisi.

Aile ve Toplum, (4)14, 39-48. Retrieved February 2017, from

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198097>

Amatea, E., & West-Olatunji, C. (2007). Joining the conversation about educating our poorest

children: Emerging leadership roles for school counselors in high-poverty schools.

Professional School Counseling, 11(2), 81-89. Retrieved April 2017, from

<http://www.jstor.org/stable/42732787>

Argon, T. & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına

yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,

80-95. Retrieved June 2017, from

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47945/606598>

- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124. Retrieved February 2018, from <https://sbd.aku.edu.tr/II2/10-murat-basar.pdf>
- Batyra, A. (2017). *Türkiye’de cinsiyete dayalı başarı farkı*. Aydın Doğan Vakfı. Eğitim Reformu Girişimi. Retrieved February 2018, from https://aydindoganvakfi.org.tr/static/media/images/files/PISA_TR.pdf.
- Carney-Hall, K. C. (2008). Understanding current trends in family involvement. *New Directions for Student Services* (122), 3-14. <https://doi.org/10.1002/ss.271>
- Carpenter, D. M. (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage & Family Review*, 43(1/2), 164-185. <https://doi.org/10.1080/01494920802013078>
- Clinton, J. & Hattie, J. (2013). New Zealand students’ perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.786679>
- Comer, J. P. & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277. <https://doi.org/10.1086/461654>
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-dergi*, 2(2), 28-34. Retrieved November 2017, from <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf> at 15.12.2018
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407. Retrieved January 2018, from <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/3e2b1f84ce847e4fef09b68db9b1a420kFULL.pdf>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Academy.

- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136. Retrieved May 2017, from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/843732>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Daymaz, S. (2012). *The analysis of the relationship between 7th grade of primary school students' parents' expectations and the test anxiety (Unpublished Master Thesis)*. Istanbul: University of Yeditepe.
- Deslandes, R. (Ed.). (2009). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: Family-school-community partnerships*. Routledge.
- Duan, W., Guan, Y. & Bu, H. (2018). The effect of parental involvement and socioeconomic status on junior school students' academic achievement and school behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9 (952). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00952>
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 81-96. Retrieved May 2018, from <https://scholarship.library.utoronto.ca/10127/1009200326>
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Flaxman, E., & Inger, M. (1991). Parents and Schooling in the 1990s. *The ERIC Review*, 1 (3), 2-6.
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30. <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i2.1627>
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or effect? Study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582. <https://doi.org/10.3102/00028312038003547>
- Gonzales-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Graue, E., & Brown, C. P. (2003). Preservice teachers' notions of family and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 719-735. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.002>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Gurdal, S. (2015). *Children and Parents-Attributions, Attitudes and Agency*. Retrieved May 2020, from <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/39348>
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. DOI: 10.1037/a0015362

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- İflazoğlu-Saban, A.İ. & Şeker, M. (2010). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerin eğitim öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3),361-390. Retrieved May 2018, from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50635>
- Jacobs, J. E., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, J. S., & Malachuk, O. (2005). I can, but I don't want to: The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math. In Gallagher, M. Ann, J. C. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (pp. 246–263). New York, NY: Cambridge University Press.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge.
- Kaya, Ö. & Bacanlı, H. (2016). Eğitim yaşantısına ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 410-423. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014092>

- Kim, S. W. (2018). How and why fathers involved in their children's education: gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70 (3), 280-299.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C. & Colvin, D. Q. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37 (1), 89-99.
<https://doi.org/10.1080/03055691003728965>
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149. Retrieved May 2018, from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16687/173409>
- Lam, B. T. & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*, 23(5), 579-590. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.765823>
- LaRocque, M., Kleiman, I., Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lee, S. M., Kushner, J., & Cho, S. H. (2007). Effects of parent's gender, child's gender, and parental involvement on the academic achievement of adolescents in single parent families. *Sex roles*, 56(3), 149-157. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9157-1>
- Lenz, C. R. (1999). *The effects of family influence on motivation and achievement of low socio-economic Latino and African-American elementary school students (Doctoral thesis)*. St. John's University, New York.
- Lindberg, E.N., Yildirim, E., Elvan, O., Ozturk, D. & Recepoglu, S. (2019). Parents' educational expectations: Does it matter for academic success?. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 150-160. <https://doi.org/10.33710/sduijes.596569>

- Liu, J. & Lynn, R. (2015). Chinese sex differences in intelligence: Some new evidence. *Personality and Individual Differences, 75*, 90-93.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.002>
- Mistry, R., White, E., Benner, A. & Huynh, V. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 826-838. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9300-0>
- Morera, M. C., Exposito, E., Lopez-Martin, E. & Lizasoain, L. (2015). Parent involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garret, J. L., & Eccles, J. (2007). Parent's expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development, 31*(6), 594–602. <https://doi.org/10.1177/0165025407080589>
- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması (Unpublished master thesis)*. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Patrikakou, E.N. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success*. Lincoln, IL: The Center on Innovation and Improvement. Retrieved May 2018, from <http://www.centerii.org/search/Resources/PowerParInvolve.pdf>
- Pavalache-Ilie, M. & Tirdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 187*, 607-612.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.113>
- Pong, S., Hao, L. & Gardner E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly, 86*(4), 928-950. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00364.x>

- Ramirez, A. Y. F. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *Urban Review*, 35, 93–110.
<https://doi.org/10.1023/A:1023705511946>
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D. & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement: Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, 36-53. <https://doi.org/10.7227/RIE.83.4>
- Räty, H., Leinonen, T., & Snellman, L. (2002). Parents' educational expectations and their socialpsychological patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 129–144. Retrieved May 2020, from http://blogs.ubc.ca/newproposals/files/2009/03/education_parents_expectation.pdf
- Sabancı, A. (2009). Türkiye’de veli katılımına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36(Yaz), 245-262.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 110-121. Retrieved May 2018, from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11121/132998>
- Sheldon, S.B., Epstein, J.L. (2007). Student survey of family and community involvement in the elementary and middle grades. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Stahl, J. D. (2012). *Parental Involvement in Education*. Retrieved May 2018, from <http://www.jeffdstahl.com/worksfiles/parentalinvolvement.pdf>
- Symeou, L. (2008). From school-family links to social capital: Urban and rural distinctions in teacher and parent networks in Cyprus. *Urban Education*, 43, 696-722.
<https://doi.org/10.1177/0042085907311825>

- Şad, S.N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, Math and Science & Technology achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49 (Fall), 173-196.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
<https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. & Özgürlük, B. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Retrieved May 2018, from
http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Vaden-Kiernan, N., & Chandler, K. (1996). *Parents' reports of school practices to involve families*. *National Center for Education Statistics*, 1-15. Retrieved May 2018, from
<http://nces.ed.gov/pubs/97327.pdf>.
- Valsiner, J. (Ed.). (1988). *Child development within culturally structured environments: Parental cognition and adult-child interaction*. Ablex Publishing.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. (Ed. M. Cole, V.Joh-Steiner, S. Scribner, E. Souberman). Harvard University Press.
- Weber, A. (2010). *Can family involvement improve educational outcomes in developing countries?*. Retrieved February 2017, from: <http://hdl.handle.net/10419/37533>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 89-214.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>

Yıldırım H. H., Yıldırım S., Ceylan, E. & Yetişir, M. İ. (2013). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2011 sonuçları*. Türk Eğitim Derneği Tedmem Analiz Dizisi I. Retrieved May 2018, from <https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/timmsarastirmaraporu.pdf>

İletişim/Correspondence

Doç.Dr.E.Nihal LİNDBERG, ahioglu@kastamonu.edu.tr, nihal@lindberg.im

Pınar GÜVEN, pinarguven37@hotmail.com

Examination of Pre-Service Science Teachers' Experiment Designs Based on the POE Method

Banu Kara, Marmara University, 0000-0003-4734-6757

Merve Sak, Marmara University, 0000-0002-6003-4056

Elif Benzer, Marmara University, 0000-0002-2518-768X

Abstract

The aim of this study is to determine the competencies of pre-service science teachers in designing experiments based on Predict-Observe-Explain (POE) method. For this purpose, the holistic single case design, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The research was carried out with the participation of 57 science pre-service teachers who were taking Science Teaching Laboratory Applications-2 course in a university in Istanbul in the 2018-2019 academic year. Easily accessible situation sampling was used in the selection of the study group. Within the scope of the study, a four-hour seminar lesson on POE method was given to pre-service teachers. Three weeks after the seminar, pre-service teachers formed groups and designed an experiment based on the POE method on fermentation and made a report on this design. In the study, as a data collection tool, the 11-item POE design assessment tool (POED), developed by the researchers as a result of the literature review, was used in order to evaluate the experimental designs based on the POE. As a result of the research, it is seen that the teacher candidates are sufficient in the observation stage (72%), partially sufficient in the prediction stage (45%) and insufficient in the explanation stage (20.5%). When all stages of experimental designs based on POE were evaluated, it was determined that the percentage of success was 49.5% and this value was close to the average value and that the pre-service teachers were partially sufficient in their designs. In this direction, it is recommended to use innovative methods such as argument formation, questioning, critical thinking more frequently in teacher training programs in order to improve the experimental designs based on POE of pre-service teachers.

Keywords: POE, experiment design based on POE, pre- service science teacher



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education

Vol 22, No 1, 2021

pp. 841-865

DOI:

10.17679/inuefd.
863694

Article type:
Research article

Received : 18.01.2021

Accepted : 03.05.2021

Suggested Citation

Kara, B., Sak, M. and Benzer, E. (2021). Examination of Pre-service Science Teachers' Experiment Designs Based on the POE Method, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 841-865. DOI: 10.17679/inuefd.863694

This article was presented as a oral presentation at the International Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education Congress held online on 19-22 November 2020.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In science education, it is ensured that students participate in the problem solving process by doing research and questioning like a scientist. In this process, students make claims about the solution of a problem and support these claims with experiments and observations. Jimenez-Aleixandre and Erduran (2008) define argumentation as relationship between claims and data through justification and evaluation of knowledge (cited in Kaya, Erduran, and Cetin, 2010). The purpose of argumentation is to enable students to support their claims with data like a scientist, provide justifications for these claims and contribute to future scientific studies (Balci, 2015). Argumentation; It has different applications used in science experiments. One of them is the Predict-Observable-Explain (POE) method (Demirel, 2016). POE method consists of three stages: prediction, observation and explanation. In the prediction phase, the student makes predictions about the result of the experiment in the light of this information and justifies these predictions. Then, in the observation phase, the student is expected to observe the events that took place during the experiment and to record these observations. In the explanation stage, students are asked to discuss whether their predictions and observations agree with the reasons. As a result, the claims are expected to be supported or refuted by the student (Liew and Treagust, 1995). It is seen that there are many studies examining the effect of POE method on determining or removing misconceptions, development of cognitive process skills, attitude and interest towards science (Ergul, Saritas, and Ozcan, 2020; Kose, Costu, and Keser, 2003; Misir, 2009; Tetik, 2019; Yaman 2012; Gulesir, Aydemir, Kus, Uzel, and Gul, 2020; Bozdemir, Cevik, Helvacı, and Kurnaz, 2017; Akgun, Tokur, and Ozkara, 2013; Durmus, 2014; Sari and Sengul; 2018). In the literature, many studies have been found about the effect of POE on the development of pre-service teachers for different subjects and concepts, and many positive effects of the POE method have been observed. However, there are no studies examining the experimental designs based on POE of teacher candidates who will be the implementers of this method.

Purpose

It was aimed to determine the competencies of pre-service science teachers in terms of experimental designs based on POE in this study in order to contribute to the literature. For this purpose, the problem and sub-problems of the research are as follows;

What are the experimental designs of pre-service science teachers based on POE?

1. What are the designs of pre-service science teachers for the estimation stage?
2. What are the designs of pre-service science teachers for the observation phase?
3. What are the designs of pre-service science teachers for the explanation phase?

Method

Since the experimental reports of pre-service science teachers were examined in depth, the case study, which is one of the qualitative research models, was used in the study. In this study, holistic one-case study, one of the types of case study, was used.

Findings

- 1.** It was determined that 10 groups (59%) of pre-service teachers prepared the prediction phase for the result of the experiment. It was determined that 9 groups (53%) consisting of pre-service teachers did not question the reason for the prediction in the prediction phase.
- 2.** It was determined that 14 groups (82.3%) consisting of pre-service teachers prepared their experimental designs in accordance with the target outcome. It was observed that 11 groups of pre-service teachers (64.7%) did not give clues about the experiment result during the observation phase.
- 3.** It was determined that 12 groups of teacher candidates (70.6%) did not examine the compatibility of predictions with the observation results at the explanation stage, and 15 groups (88.2%) did not question the reason for the compatibility / inconsistency between prediction and observation during the explanation stage.
- 4.** It was determined that the success percentage of the pre-service teachers in the prediction stage was 45%, 72% in the observation stage and 20.5% in the explanation stage. When the experimental designs of pre-service teachers were evaluated with all stages, it was determined that the success rate was 49.5%.

Discussion & Conclusion

In the prediction phase, students are expected to make predictions about an event they have not yet observed (Ergul et al., 2020) and that these predictions are based on the result of the experiment (Hanimoglu, 2015). When the designs were examined from this point of view, it was determined that the majority of the pre-service teachers prepared the questions they asked for the results of the experiment in order to reveal the predictions about the experiment.

When the designs of pre-service science teachers for the observation stage were examined, it was determined that most of them prepared experimental designs suitable for the target gain. Considering that pre-service teachers have difficulties in designing experiments suitable for the target gain (Kocakulah and Savas, 2011), it can be said that the candidates are successful in this field. In addition, it was observed that the pre-service teachers did not give any guidance or clue about the result. Considering that the knowledge of the students, their predictions about the event, the reasons they put forward against these predictions, their expectations from the event affect the students' observations (Kearney, 2002), it is seen that the candidates are successful in this regard.

When the designs for the explanation stage were examined, it was found that explanations and information about the subject were made in most of the designs. When the designs were examined, it was seen that the number of designs questioning the compatibility or incompatibility of the predictions and the results of the observation was quite low.

Finally, it can be said that the candidates have difficulty in the explanation stage the most. Considering all stages of teacher candidates' experimental designs based on POE, it has been determined that the designs are partially sufficient. Pre-service teachers' deficiencies in prediction and explanation stages were effective in the emergence of this result. This situation suggests that these skills of teacher candidates are not sufficiently developed and constructivist methods for developing scientific process skills in educational processes are not used sufficiently.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının TGA Yöntemine Dayalı Deney Tasarımlarının İncelenmesi

Banu Kara, Marmara Üniversitesi, 0000-0003-4734-6757
Merve Sak, Marmara Üniversitesi, 0000-0002-6003-4056
Elif Benzer, Marmara Üniversitesi, 0000-0002-2518-768X

Öz

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının Tahmin Et- Gözle- Açıkla (TGA) yöntemine dayalı deney tasarımı konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bütüncül tek durum deseninden yararlanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir üniversitede Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları-2 dersini almakta olan 57 fen bilimleri öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabılır durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına TGA yöntemi ile ilgili dört saatlik seminer dersi verilmiştir. Seminerden üç hafta sonra öğretmen adayları gruplar oluşturarak mayalanma konusunda TGA yöntemine dayalı bir deney tasarlayarak bu tasarımı rapor haline getirmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak TGA'ya dayalı deney tasarımlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından alanyazın taraması sonucunda geliştirilen 11 maddelik TGA tasarımı değerlendirme aracı (TGAT) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının deney tasarlarken gözlem aşamasında yeterli (%72), tahmin aşamasında kısmen yeterli (%45) ve açıklama aşamasında yetersiz (%20,5) oldukları görülmektedir. TGA'ya dayalı deney tasarımlarının tüm aşamaları değerlendirildiğinde ise başarı yüzdesinin %49,5 olduğu ve bu değer ortalama değere yakın olduğu ve adayların tasarımlarında kısmen yeterli oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımlarını iyileştirmek amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında argüman oluşturma, sorgulama, eleştirel düşünme gibi yenilikçi yöntemlerin daha sık kullanımı önerilir.

Anahtar Kelimeler: TGA, TGA'ya dayalı deney tasarımı, fen bilimleri öğretmen adayları

Önerilen Atıf

Kara, B., Sak, M. ve Benzer, E. (2021). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının TGA Yöntemine Dayalı Deney Tasarımlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 841-865. DOI: 10.17679/inuefd.863694

Bu makale 19-22 Kasım 2020 tarihlerinde online gerçekleştirilen Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 841-865
DOI:
10.17679/inuefd.
863694

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
18.01.2021
Kabul Tarihi :
03.05.2021

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için araştırmacılar yeni yöntemler geliştirmeye çalışmış ve bu yöntemlerin bazı değişkenler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Özellikle fen eğitiminde uzun yıllar boyunca eğitimciler öğrencinin bilgiyi yapılandırması amacıyla pek çok yöntem kullanmış ve bu yöntemlerin etkisini araştırmaya yönelik birçok uygulama yaparak fen eğitimindeki etkisini arttırmaya çalışmışlardır (Gök ve Doğaç, 2020; Guzey, Harwell, Moreno, Peralta ve Moore, 2017; Karamustafaoğlu, 2009; Kardaş, 2013 Norman, Ault, Bentz ve Meskimen, 2001; Özmen, 2004; Schroeder, Scott, Tolson, Tse-Yang ve Yi-Hsuan, 2007; Von Secker ve Lissitz, 1999; Yenice, Tunç ve Çandarlı, 2019). Bu çalışmalar sonucunda fen eğitiminde; geniş kapsamlı araştırmaların yapılması, bir iddianın eleştirel bir açıdan bakılarak incelenmesi, verilerin toplanması ve bu verilerin kanıt olarak sunulması en önemli unsurlar olarak belirlenmiştir (Duschl, Schweingruber ve Shouse, 2007). Bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda fen eğitimi aracılığı ile öğrencilerin bir bilim insanının nasıl çalıştığını anlamaları ve bilime ilgi duymaları sağlanmıştır (Hofstein ve Mamlok-Naaman, 2007; Karışan, Bilican ve Şenler, 2016). Fen eğitiminde öğrencilerin bir bilim insanı gibi araştırma ve sorgulama yaparak problem çözme sürecine dahil olması beklenir. Bu süreçte öğrenciler bir problemin çözümüne yönelik iddialar ortaya koyar ve bu iddiaları deney ve gözlemler ile desteklerler. Jimenez-Aleixandre ve Erduran (2008) bilginin gerekçelendirilmesi ve değerlendirilmesi aracılığıyla iddialar ve veriler arasında ilişki kurulmasını *argümantasyon* olarak tanımlar (Akt. Kaya, Erduran ve Çetin, 2010). Argümantasyonun amacı, öğrencilerin bir bilim insanı gibi iddialarını verilerle destekleyebilmelerini, bu iddialara gerekçeler sunabilmelerini ve ileride yapılacak bilimsel çalışmalara katkıda bulunabilmelerini sağlamaktır (Balci, 2015). Alanyazın incelendiğinde ise son dönemlerde argümantasyon tabanlı öğrenmenin, fen eğitiminde öğrencilerin bilgiyi anlamlandırması açısından etkili bir yöntem olarak sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Aydın ve Kaptan, 2014; Can ve İşleyen, 2020; Demirbağ ve Günel, 2014; Erduran, Ardaç ve Yakmacı-Güzel, 2006; Hakyolu ve Ogan-Bekiroglu, 2011; Kara, Yılmaz ve Kingir, 2020; Lambert ve Bleicher, 2017; Osborne, Erduran ve Simon, 2004; Özcan, Haktamış ve Hiğde, 2018; Sari ve Islami, 2020). İnaltekin ve Akçay (2017) fen bilimleri öğretmen adaylarının laboratuvar uygulamalarında argümantasyon tabanlı yazarak öğrenme çalışmalarının öğretmen adaylarının bilimi anlama ve sorgulama becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Argümantasyon, bir konu hakkında sorgulama temel alınarak fen deneylerinde de kullanılabilir. Fen deneylerinde sorgulama tasarımı, deneyin yapılması ve sonucun yorumlanması için fikir paylaşımının yapılması ve tartışılması şeklinde gerçekleştirilir (Demir, Enderle ve Gül, 2017). Argümantasyonun; fen deneylerinde kullanılan farklı uygulamaları mevcuttur. Bunlardan biri de Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) yöntemidir (Demirel, 2016). TGA yöntemi ilk olarak 1979 yılında Champagne, Klopfer ve Anderson tarafından birinci sınıf fizik öğrencilerinin düşünme becerilerini incelemek amacıyla “Gösteri, Gözlem, Açıklama” olarak planlanmıştır (Güleşir, Aydemir, Kuş, Uzel ve Gül, 2020). Ancak daha sonra 1992 yılında White ve Gunstone bireylerin kavramları zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını tespit edebilmek için bu yöntemi revize etmişlerdir (Coştu ve Karataş, 2017). TGA, öğrencilerden gerçekleştirilecek deney veya olayın sonucunu nedenleriyle tahmin etmelerinin, deney veya olayı gözlemlerinin ve tahminleri ile gözlemleri arasında çelişki varsa buna yönelik açıklamalar yapmalarının beklendiği bir yöntemdir (Bilen ve Aydoğdu, 2012; Yavuz ve Çelik, 2013). Bu yöntem öğrencilerin, tahminde bulunmadan ve bu tahminleri sınıf arkadaşları ile tartışmadan önce bir olayı anlamaları ardından bilimsel bir açıklama yapmak için gözlem yaparak deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmelerine yardımcı olur (Fitriani, Zubaidah, Susilo ve Al Muhdhar, 2020).

TGA yönteminin öğrenme sürecinde üç ana adım uygulanır (Kala, Yaman ve Ayas, 2013). Bunlar; tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarıdır. Tahmin aşamasında, öğretmen öğrencilere deneyden önce, gerçekleştirilecek deney ile ilgili bilgi verir. Öğrenci bu bilgiler ışığında deneyin sonucuna yönelik tahminlerde bulunur ve bu tahminlerini gerekçelendirir. TGA yönteminde, öğrencilerin deney öncesi tahminleri var olan bilgileri ve deneyimlerinin, günlük yaşamları ile entegrasyonu ile desteklenir (Akamca ve Hamurcu, 2009; Köse, Coştu ve Keser, 2003). Tahmin aşaması, öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmaya (Yıldırım ve Maşeroğlu, 2016) ve olayların neden olması gerektiğine dair argüman oluşturmalarına yardımcı olur (Karamustafaoğlu ve Mamlok-Naaman, 2015). Tahminlerin nedenler ile birlikte açıklanması ise, TGA yönteminin etkililiğini arttırmaktadır (Kearney ve Treagust, 2001). Böylece, öğrencinin tahminde bulunarak olaya ilgisinin artması ve odaklanması sağlanır (Yıldırım ve Maşeroğlu, 2016). Ardından gözlem aşamasında deney, öğretmen tarafından gösteri deneyi şeklinde ya da öğrenciler tarafından bireysel ya da gruplar halinde gerçekleştirilir. Bu aşamada öğrencinin, deney sırasında gerçekleşen olayları gözlemlemesi ve bu gözlemlerini kaydetmesi beklenir. Gözlem aşaması, öğrencilere, nitel veya nicel olarak veri toplama deneyimi sağlar (Brown ve Concannon, 2016). Gözlem aşamasında öğrencilerden, önceki deneyimlerinden yola çıkarak, deneyi dikkatli bir şekilde gözlemlemeleri istenir. Bu şekilde, öğrencilerin yaşadıkları günlük ve basit olarak görünen olayları daha fazla anlamlandırarak, gözlem sırasında farkındalıklarının artırılmasına yardımcı olması beklenir. (Yıldırım ve Maşeroğlu, 2016). TGA'nın son aşaması olan açıklama aşamasında ise öğrencilerden tahminleri ile gözlemlerinin uyuşup uyuşmadığını nedenleriyle tartışmaları istenir. Sonuç olarak iddiaların, öğrenci tarafından desteklenmesi ya da çürütülmesi beklenir (Liew ve Treagust, 1995). Öğrenciler bu aşamada, üst düzey düşünme becerileriyle birlikte argüman oluşturma becerilerini de geliştirirler (Balaydın ve Altınok, 2018).

Genel olarak TGA yaklaşımı, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin yansıtma becerilerini geliştirerek, aynı zamanda gözlemlerini kullanarak tanımlama ve yorumlama, yorumlarını akranları ile paylaşma ve tartışma gibi becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Brown ve Concannon, 2016). Ancak bu becerilerin gelişimi diğer yöntemlerde olduğu gibi TGA yönteminin de etkili bir şekilde uygulanması ile mümkündür. Bu doğrultuda yöntemin uygulayıcıları olan fen bilimleri öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Fen kavramlarını deneyler ile öğretebilme ve öğrencilerin aktif olduğu ders ve laboratuvar ortamlarının oluşturulması, fen bilimleri öğretmenlerinin önemli görevlerindedir (Güngör ve Özkan, 2017). Buna bağlı olarak, fen bilimleri öğretmenlerinin hem eğitimleri sürecinde hem de öğretmenlik süreçlerinde TGA yöntemini benimseyerek kullanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda Köse vd., (2003) TGA yönteminde öğretmenlerin yeni fikirler üretilmesi ve çıkarım yapılması konusunda yol gösterici ve cesaretlendirici bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Bu nedenle fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitim sürecinde deney raporu yazma deneyimlerinin öğrenciler üzerinde olumlu katkılar oluşturacağı düşünülmektedir. Çünkü bilinen o ki fen eğitiminde öğrenme amacıyla gerçekleştirilen yazma aktiviteleri bilgiyi oluşturmada ve anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir (Yore, Hand ve Prain, 2002).

TGA yönteminin alanyazında kavram yanılgıları, bilimsel süreç becerileri, akademik başarı, derse yönelik tutum ve bilim insanı imajı üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Harman (2014), TGA'ya dayalı laboratuvar etkinlikleri aracılığıyla fen bilimleri öğretmen adaylarının hücre zarından madde geçişi konusundaki kavram yanılgılarını belirlemiştir. Tiftikçi, Yüksel, Koç ve Çıbık (2017), TGA yönteminin fen bilimleri öğretmen adaylarında elektrik akımını anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarını giderme üzerindeki etkisini incelemişler ve etkinliklerin konuyu anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarını gidermede olumlu etkilerinin gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Bilen, Köse ve Uşak (2011) ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı öğretim yönteminin osmoz ve difüzyonu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışma sonucunda araştırmacılar, TGA'ya dayalı laboratuvar uygulamalarının, öğretmen adaylarının konuyu anlamalarında daha etkili olduğunu

ifade etmişlerdir. Ayvacı ve Durmuş (2016) laboratuvar uygulamalarında TGA yönteminin, ispat (doğrulama) yöntemine göre daha etkili olduğunu belirtirken Sarı ve Şengül (2018) TGA'ya dayalı laboratuvar etkinliklerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Bilen ve Aydoğdu (2012) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı laboratuvar etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisini incelemişler ve bu etkinliklerin, her ikisi üzerinde de olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir. Özdemir (2011), fen bilimleri öğretmen adaylarının asit- baz konusunu anlamaları üzerinde TGA'ya dayalı laboratuvar etkinliklerinin olumlu etkisinin olduğunu gözlemlerken, bilişsel süreç becerilerine bir katkısı olmadığını belirtmiştir. Tokur (2011) ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının bitkilerde büyüme ve gelişme konusunda TGA'ya dayalı etkinliklerin, öğrencilerin konuyu anlamasına, hatırd tutmalarına, bilişsel süreç becerilerinin gelişimine ve fene yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda etkinliklerin öğretmen adaylarının konuyu anlamaları, hatırd tutmaları, bilişsel süreç becerileri ve fene yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Güngör ve Özkan (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı laboratuvar yaklaşımına yönelik görüşlerini incelemiş ve TGA yönteminin zaman alıcı olduğunu ancak diğer yöntemlere göre daha eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bilir vd. (2020) ise argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımlarının ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla TGA etkinliğinden faydalanmış ve bu etkinliğin öğrencilerin basmakalıp bilim insanı imajı üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Kısacası TGA yönteminin, akademik başarı, konu/kavram öğrenimi, kavram yanlışlarının belirlenmesi veya giderilmesi, bilişsel süreç becerilerinin gelişimi, fene yönelik tutum ve ilgi üzerindeki etkisinin incelendiği birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir (Akgün, Tokur ve Özkara, 2013; Banawi, Sopandi, Kadarohman ve Solehuddin, 2019; Bozdemir, Ezberci-Çevik, Helvacı ve Kurnaz, 2017; Durmuş, 2014; Ergül, Sarıtaş ve Özcan, 2020; Fuadi, Sopandi, Priscylio, Hamdu ve Mustikasari, 2020; Güleşir vd., 2020; Hilario, 2015; Köse vd., 2003; Mısır, 2009; Sarı ve Şengül, 2018; Tetik, 2019; Yaman 2012).

Alanyazında öğretmen adaylarının farklı konu ve kavramlara yönelik gelişimlerine TGA'nın etkisi ile ilgili çok sayıda çalışma bulunmasına ve TGA yönteminin birçok olumlu etkisinin gözlemlenmesine rağmen yöntemin uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımlarının incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda alanyazına katkıda bulunabilmek amacıyla bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımları bakımından yeterliliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibidir;

Fen bilimleri öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımları nasıldır?

1. Fen bilimleri öğretmen adaylarının tahmin aşamasına yönelik tasarımları nasıldır?
2. Fen bilimleri öğretmen adaylarının gözlem aşamasına yönelik tasarımları nasıldır?
3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının açıklama aşamasına yönelik tasarımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının deney raporlarının derinlemesine incelenmesi söz konusu olduğu için nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması; mevcut durumun belirlenebilmesi amacıyla verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecini kapsayan bir modeldir (Aytaçlı, 2012). Durum çalışması

dört tür desenden oluşur; iç içe geçmiş tek durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni, bütüncül tek durum deseni ve bütüncül çoklu durum deseni şeklinde ele alınmaktadır (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289). Bu araştırmada durum deseni türlerinden bütüncül tek durum deseninden yararlanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz biriminin kullanıldığı araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 300). Çalışmada ise, bir üniversitede öğrenim görmekte olan fen bilimleri öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney raporu yazma durumları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir üniversitenin Fen Bilimleri Öğretmenliği Bölümü'nde Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları-2 dersini almakta olan 57 [50 kadın (%87,7), 7 erkek (%12,3)] öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemeinden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemeinde araştırmacı erişilmesi kolay ve yakın bir durumu belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123).

Çalışmada öğretmen adayları TGA'ya dayalı deney tasarımlarını hazırlamak amacıyla kendi istekleri doğrultusunda belirledikleri katılımcı sayısı ile toplam 17 grup oluşturmuşlardır.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Aracı

TGA tasarımı değerlendirme aracı (TGAT)

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımlarını değerlendirmek için veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen TGA tasarımı değerlendirme aracı (TGAT) kullanılmıştır (Ek-1). TGAT alanyazın taraması sonucunda (Ecevit ve Kaptan, 2019; Benzer, 2015; Tereci, Karamustafaoğlu ve Sontay, 2018; Yıldırım ve Maşeroğlu, 2016) TGA'nın belirli özellikleri göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının tasarımlarında bulundurmaları gereken maddelere göre geliştirilmiştir. Bu doğrultuda TGAT; deneyin sonucuna yönelik yapılan *tahmin*, deney tasarımının gerçekleştirildiği *gözlem*, tahmin ve gözlemlerin irdelendiği *açıklama* kısımlarından oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırmacıların dışında bir alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinden sonra tekrar gözden geçirilen TGAT; tahmin kısmında beş, gözlem kısmında dört, açıklama kısmında iki madde olmak üzere toplam 11 maddelik bir değerlendirme aracı olarak oluşturulmuştur.

İşlem

Çalışmada öğretmen adaylarına Fen öğretimi laboratuvarı uygulamaları 2 dersi kapsamında araştırmacılarından biri ve aynı zamanda dersin öğretim üyesi tarafından TGA yöntemiyle ilgili dört saatlik bir seminer dersi verilmiştir. Seminar dersi ve yapılan işlem daha önceden bu dersi birkaç yıldır veren öğretim üyesi tarafından ders kapsamında öğretmen adaylarına uygulandığı için bu çalışmada pilot uygulama yapılmamış, araştırmacının tecrübesi ile uygulama yürütülmüştür. Seminar dersinde; yapılandırmacı yaklaşımın önemli yöntemlerinden biri olarak TGA'nın tanımı, öğretimdeki yeri, aşamaları, aşamalarının uygulanmasında farklı yaklaşımlar ve sıkça yapılan hatalar ele alınmıştır. Seminar dersinin içeriği uygulamaya yönelik örnekler içeren iki makale ile desteklenmiştir (Bilen ve Köse, 2012; Mısır ve Saka, 2012). Öğretmen adayları önce makaleleri okumuş, yorumlamış ve TGA yöntemiyle ilgili yorumlarını laboratuvar ortamında anlatmışlardır. Bu süreçte gruplar birbirlerine eklemeler yapmış ve en son

araştırmacının hazırladığı içerik sunulmuştur. Seminer dersinin ardından ğretmen adaylarının duyu organlarıyla ilgili bir deneyi TGA'ya uygun olacak şekilde tasarlamaları istenmiştir. Bu tasarımlar laboratuvarda sunulmuş ve araştırmacı ve diğer ğretmen adayları tarafından sözlü olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla interaktif bir şekilde gerçekleştirilen seminerden sonra onların kendi istedikleri kişilerle gruplara ayrılarak 5. sınıf mayalanma konusunda TGA yöntemine uygun bir deney tasarlamaları ve bu tasarımı rapor haline getirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının tasarımları ders kapsamında yapıldığı için laboratuvar ortamında gerçekleştirilebilecek ve deney sonucu kısa zamanda gözlemlenebilen bir konu olduğu için mayalanma konusu seçilmiştir. Ayrıca ğretmen adaylarının ders kapsamında farklı yaklaşımları da deneyimlemeleri gerektiği için TGA tasarımları sadece bir konu ile sınırlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının tümü raporlarını ders kapsamında oluşturmuşlardır; ancak raporlar gönüllülüğe göre çalışma kapsamına alınmıştır. Öğretmen adayları deney tasarımlarını ders kapsamında yaptıkları için tasarımlardan puan almışlardır. Katılımcılar ders kapsamında deney tasarımını yapmakla sorumlu olmuşlar, ancak ğretmen adaylarına çalışmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuş ve sadece gönüllü olan ğretmen adaylarının deney tasarımları alınmıştır. Bu süreçte kesinlikle isimlerinin makalede yer almayacağı onlara ifade edilmiştir. Bu aşamada ğretmen adaylarının isimleri kullanılmadan, sadece grup numaraları belirtilerek raporlar değerlendirilmiştir. Böylece TGA yöntemiyle tasarlanmış 17 rapor veri kaynağı olarak elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına raporlarda bulunan hatalar, eksiklikler ve geliştirilmesi gereken yerlerin nasıl geliştirilebileceği not alınarak geri dntte bulunulmuş ve bu dönütlere katılmayanların dersin ğretim üyesini neden katılmadıkları ile birlikte bilgilendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya ait veriler 01.01.2020 öncesinde toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır, ancak etik ilkelere uyularak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle ğretmen adaylarının hazırlamış oldukları TGA'ya dayalı deney tasarımları gruplar baz alınarak G1,G2,G3... şeklinde numaralandırılmıştır. TGA'ya dayalı deney tasarımları *tahmin*, *gözlem* ve *açıklama* aşamalarındaki ifadeler bakımından her bir aşama ayrı ayrı değerlendirilerek kapalı kodlama yoluyla betimsel olarak analiz edilmişlerdir.

Betimsel analiz için belirlenen kodlar ve puanları şu şekildedir:

Yeterli (2 puan): Uygun tasarım

Kısmen Yeterli (1 puan): Kısmen uygun ancak yeterli olmayan tasarım

Yetersiz (0 puan): Uygun olmayan tasarım

TGAT'ı oluşturan tahmin (5 madde), gözlem (4 madde) ve açıklama (2 madde) aşamaları hem aşamaları oluşturan maddeler hem de üç aşama için ayrı ayrı puanlanarak yeterli (2), kısmen yeterli (1) ve yetersiz (0) olarak puanlandırılmıştır. Bu doğrutuda TGAT'da bulunan toplam 11 maddenin değerlendirilmesi sonucunda bir ğretmen adayı maksimum 22, minimum 0 puan almıştır. Öğretmen adaylarının TGA tasarımlarının TGAT'tan aldığı toplam puan ortalamaları ve alınabilecek en yüksek toplam puana göre başarı yüzdesi oluşturulmuş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Değerlendirmeler araştırmacılar tarafından oluşturulan Tablo 1'e göre yapılmıştır.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının deney tasarımlarının başarı yüzdesine göre değerlendirilmesi

Başarı Yüzdesi (%)	Değerlendirme
0-33.3	Yetersiz
33.3-66.7	Kısmen Yeterli
66.7-100	Yeterli

Veriler iki bağımsız değerlendirici tarafından analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliği için uyum yüzdesi, değerlendiricilerin görüş birliği sağladıkları madde sayısının toplam değerlendirme ya da gözlem sayısına oranı (Şencan, 2005) formülünden yararlanılarak hesaplanmış ve %86 olarak bulunmuştur. Güvenirlik %70 ve üstünde olduğunda ilişkinin sağlam tutarlık gösterdiği ve güvenilirliğin güçlü olduğu kabul edilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 153). Dolayısıyla elde edilen sonuç puanlayıcılar arasındaki güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir.

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Fen bilimleri öğretmen adaylarının *tahmin* aşamasına yönelik tasarımları nasıldır?" alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının tahmin aşaması tasarımlarına ilişkin bulgular

Maddeler	Yetersiz (0)		Kısmen Yeterli (1)		Yeterli (2)		Genel Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
	1 Tahmin soruları deneyin sonucuna yönelik hazırlanmıştır.	5	29,4	2	11,7	10	
2 Tahmin sorularında sonuç hakkında yönlendirme yapılmamıştır.	8	47	-	-	9	53	1
3 Tahmine yönelik neden sorgulanmıştır.	9	53	-	-	8	47	0,94
4 Sorular öğrencilerin mevcut kavramlarını ortaya çıkaracak düzeydedir.	7	41	3	17,6	7	41	0,9
5 Tahmin soruları genelden özele hazırlanmıştır.	14	82,3	2	11,7	1	6	0,24

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarından oluşan 10 grubun (%59) tahmin aşamasını deneyin sonucuna yönelik hazırladığı tespit edilmiştir. 9 grubun (%53) ise tahmin aşamasında hazırlamış oldukları sorularda sonuç hakkında yönlendirme yapmadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından oluşan 9 grubun (%53) tahmin aşamasında tahmine yönelik nedeni sorgulamadıkları görülürken 8 grubun (%47) tahmin aşamasında tahmine yönelik nedeni sorguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca 7 grubun (%41) hazırlamış oldukları deney tasarımlarında tahmin aşamasında yer alan soruların mevcut kavramları ortaya çıkarmaya yönelik iken, 7 grubun (%41) deney tasarımlarının tahmin aşamasında yer alan soruların mevcut kavramları ortaya çıkarmaya yönelik olmadığı belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarından oluşan 14 grubun (%82,3) tahmin sorularının genelden özele olmadığı görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Tahmin Aşamasındaki Tasarım Örnekleri

G2: *“Tahmin: İlk olarak deney düzeneğimizi kurduk. Malzemeleri tanıttık ve ne amaçla kullanacağımızı belirttik. Sonrasında mayanın canlı olup olmadığıyla ilgili arkadaşlarımızın fikirlerini aldık. Cevaplara göre neden canlı/cansız olduğunu düşündüklerini sorduk. Ayrıca deneyde neden cam şişe kullandığımızı da sorduk. Tahminleri not ettirdik.”* (Toplam puan=0)

G2 öğrenci grubunun hazırlamış olduğu tahmin aşaması incelendiğinde tahmin sorularının deneyin sonucuna yönelik olmadığı ve nedenin sorgulanmadığı, mayaların canlı olup olmadığı hakkındaki soru ile sonuca yönelik yönlendirme yapıldığı, yöneltile soruların öğrencilerin mevcut kavramlarını ortaya çıkaracak düzeyde olmadığı ve tahmine yönelik soruların aşamalı olmadığı belirlenmiştir.

G15: *“Tahmin aşaması:*

1. *Birinci şişeye maya+su, ikinci şişeye maya+şeker+su koyduk. Balonlarda değişim gözleyebilir miyiz?*

2. *Sizce şişen balonun şişme sebebi nedir?*

3. *Maya balonu şişirebildiğine göre sizce maya canlı mıdır? Neden?”* (Toplam puan=6)

G15 öğrenci grubunun hazırlamış olduğu tahmin aşaması incelendiğinde tahmin sorularının deneyin sonucuna yönelik olduğu görülmektedir. Ancak *“Balonlarda değişim gözleyebilir miyiz?”* sorusu ile öğrencilerin zihinlerinde balonun şişmesi gerektiği düşüncesi oluşturularak deneyin sonucuna yönelik bir yönlendirme yapıldığı görülmüştür. *“Sizce şişen balonun şişme sebebi nedir?”* sorusu ise öğrencinin tahminine yönelik nedeni sorgulamasına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca belirlenen tahmin sorularının öğrencilerin mevcut kavramlarını (canlı ve cansız, mayalanma, solunum, fermantasyon vb.) ortaya çıkarmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen bilimleri öğretmen adaylarının gözlem aşamasına yönelik tasarımları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3*Öğretmen adaylarının gözlem aşaması tasarımlarına ilişkin bulgular*

	Maddeler	Yetersiz (0)		Kısmen Yeterli (1)		Yeterli (2)		Genel Ortalama
		f	%	f	%	f	%	
1	Deney tasarımı hedef kazanıma uygundur.	2	11,7	1	5,9	14	82,3	1,7
2	Deney aşamaları doğru bir sıralama ile gerçekleştirilmiştir.	2	11,7	2	11,7	13	76,5	1,65
3	Deneyin her bir aşaması ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.	3	17,6	1	5,9	4	23,5	1
4	Gözlem aşamasında deney sonucuna yönelik ipuçları yer almamıştır.	5	29,4	1	5,9	11	64,7	1,35

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarından oluşan 14 grubun (%82,3) deney tasarımlarını hedef kazanıma uygun hazırladığı belirlenmiştir. 13 grubun (%76,5) deney aşamalarını doğru bir sıralama ile gerçekleştirdikleri ve 10 grubun (%59) deneyin her bir aşamasını kısmen ayrıntılı bir şekilde açıkladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarından oluşan 11 grubun ise (%64,7) gözlem aşamasında deney sonucuna yönelik ipucu vermedikleri görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Gözlem Aşamasındaki Tasarım Örnekleri

G8: "Gözle: Deneyimizi yapalım. Önce şişenin içerisine mayayı daha sonra şekeri en son olarak de ılık suyu ilave edelim. Şişemizin ağız bölümüne balonu takalım ve şişemizi çalkalamaya başlayalım. Balonun şişip şişmediğini öğrencilere gözlemlemelerini söylemeleri istenir ve ilk tahminleriyle karşılaştırması istenir." (Toplam puan=4)

G8 öğrenci grubunun hazırladığı tasarım incelendiğinde tasarımın hedef kazanıma uygun olduğu ve deney aşamalarının sıralı olarak verildiği tespit edilmiştir. Ancak kullanılan malzemelerin miktarları (maya, şeker, su miktarı gibi) detaylı olarak verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca balonun şişip şişmediğine yönelik uyarının öğrencilere deney sonucuna yönelik ipucu niteliğinde olduğu tespit edilmiştir.

G5: "Gözlemler!"

Kullanılacak Araç-Gereçler: Kesme şeker, ılık su, kuru maya, cam şişe (2 adet), balon (2 adet).

Deneyin Yapılışı:

1. Cam şişelerin içerisine 2 yemek kaşığı kadar ılık su ilave ediniz.
2. Bir cam şişeye az miktarda kuru maya, diğer cam şişeye ise kuru maya ve şeker ilave ederek iyice karıştırınız.
3. Cam şişelerin ağızlarını balon ile kapatarak ılık bir ortamda bir süre bekletiniz.

4. Deney öncesinde neler gözlemleyebileceğiniz ile ilgili tahminlerinizi ve deney sırasında neler gözlemlediğinizi verilen tabloya not ediniz.” (Toplam puan=8)

G5 öğrenci grubunun tasarlamış olduğu gözlem aşamasında deney tasarımının hedef kazanıma uygun olduğu ve deneyin sonucuna yönelik herhangi bir yönlendirmenin yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca deney aşamalarının doğru bir sıralama ile ayrıntılı bir şekilde verildiği görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen bilimleri öğretmen adaylarının açıklama aşamasına yönelik tasarımları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmen adaylarının açıklama aşaması tasarımlarına ilişkin bulgular

Maddeler	Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Genel Ortalama
	(0)		(1)		(2)		
	f	%	f	%	f	%	
1 Tahminlerin gözlem sonuçları ile uyumu irdelenmiştir.	12	70,6	-	-	5	29,4	0,59
2 Tahmin ve gözlem arasındaki uyum / uyumsuzluğun nedeni sorgulanmıştır.	15	88,2	-	-	2	11,7	0,23

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarından oluşan 12 grubun (%70,6) açıklama aşamasında tahminlerin gözlem sonuçları ile uyumunu irdelemediği ve yetersiz görüldüğü, 5 grubun ise (%29,4) bu uyumu irdelediği tespit edilmiştir. Ayrıca 15 öğrenci grubunun (%88,2) açıklama aşamasında tahmin ve gözlem arasındaki uyum/uyumsuzluğun nedenini öğrencilerin sorgulamasına yönelik bir soru yöneltmemiştir.

Öğretmen Adaylarının Açıklama Aşamasındaki Tasarım Örnekleri

G10: “Açıklama: Mayalar uygun sıcaklıktaki ortamlarda, yeterli nem ve besin bulunduğunda çoğalan tek hücreli canlılardır. Bu canlıların başlıca besin kaynağı şekerdir. Mayaların besinleri parçalaması sonucunda da alkol ve karbondioksit açığa çıkar. Deneyimizde içinde şeker bulunan şişedeki mayalar hızla çoğalmaya başladı. Bunun sonucunda bolca karbondioksit açığa çıktı. Bu karbondioksitin şişenin ağzına taktığımız balonun içine doldu ve şişmesini sağladı.” (Toplam puan=0)

G10 öğrenci grubunun hazırlamış olduğu tasarımın açıklama aşaması incelendiğinde konu ile ilgili teorik bilgi verildiği, tahmin ve gözlem arasındaki uyum ve nedenin sorgulanmadığı belirlenmiştir.

G17: “Açıkla: Bu kısımda deney açıklanır. Oksijensiz solunum için besine (O_2 yok) ihtiyaç olduğu anlatılır. Canlılar yaşamlarını sürdürürebilmek için enerjiye ihtiyaç duyar. Enerji ancak besin maddelerinden karşılanabilir. Canlılar aldıkları besin maddelerini oksijen kullanarak veya O_2

kullanmadan enerji elde etmesine solunum denir. Oksijensiz solunumda canlılar glikozu parçalarken O_2 kullanmazlar ve ATP açığa çıkarırlar.”(Toplam puan=0)

G17 öğrenci grubunun hazırlamış olduğu tasarımın açıklama aşaması incelendiğinde konu ile ilgili teorik bilgi verildiği, tahmin ve gözlem arasındaki uyum ve nedenin sorgulanmadığı tespit edilmiştir.

G2: “Açıklama: Deneyin başındaki tahminleri bu aşamada deney sonucuna göre değerlendirdik. Arkadaşlarımız şeker bulunan şişede mayanın beslenip O_2 'siz solunum yapacağını ve bunun sonucunda CO_2 üretilip balonu şişireceğini söylemişlerdi. Bu cevapla mayanın canlı olduğunu savundular. Deneyimizde bunu gözlemledik ve tahminlerinin doğru olduğunu açıkladık. Deneyde gaz çıkışını daha iyi gözlemlemek için cam şişe kullanıldı cevabını almıştık. Deney sonunda bu tahminlerinin de doğru olduğunu açıkladık.” (Toplam puan=4)

G2 öğrenci grubunun hazırlamış olduğu deney tasarımının açıklama aşaması incelendiğinde tahminlerin gözlem sonuçları ile uyumunun irdelendiği ve tahmin ile gözlem arasındaki uyum/uyumsuzluğun nedeninin sorgulandığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu deney tasarımlarının tahmin-gözlem-açıklama olmak üzere tüm aşamalarına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmen adaylarının Tahmin-Gözlem-Açıklama aşamalarına ilişkin bulgular

	Alınan Min Puan	Alınan Max Puan	Ortalama	Alınabilecek En Yüksek Puan	Başarı Yüzdesi (%)
Tahmin	0	9	4,53	10	45
Gözlem	2	8	5,76	8	72
Açıklama	0	4	0,82	4	20,5
TGA Toplam	6	15	10,9	22	49,5

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tahmin aşamasında en az 0, en fazla 9 puan aldığı ve tahmin aşamasındaki başarı yüzdesinin %45 olduğu görülmüştür. Gözlem aşamasında ise öğretmen adaylarının en az 2, en fazla 8 puan aldığı ve başarı yüzdelerinin %72 olduğu belirlenmiştir. Açıklama aşamasında öğretmen adaylarının en az 0, en fazla 4 puan aldığı ve başarı yüzdelerinin %20,5 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımları tüm aşamaları ile değerlendirildiğinde ise en düşük puanın 6, en yüksek puanın 15 olduğu ve başarı yüzdesinin %49,5 olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Fen bilimleri öğretmen adayları; öğrencilerin sorgulamalarını, çıkarım yapmalarını ve fikir üretmelerini sağlamaktadırlar. Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşabilmelerinde öğretmen adaylarının TGA yöntemini, deney tasarımlarında nasıl kullandıklarının incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında fen bilimleri öğretmen adaylarının *tahmin* aşamasına yönelik tasarımları incelenmiştir. Bu aşamada öğrencilerden henüz gözlemedikleri bir olay hakkında gerekçeleri ile tahminler ortaya koymaları (Ergül vd., 2020) ve bu tahminlerin deneyin sonucuna yönelik olması (Hanımoğlu, 2015) beklenir. Tasarımlar bu açıdan incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun tasarımlarında, deney ile ilgili tahminleri ortaya çıkarmak amacıyla yönelttikleri soruları deneyin sonucuna yönelik olarak hazırladıkları belirlenmiştir. Ancak her ne kadar öğretmen adayları tahmin sorularını deneyin sonucuna yönelik hazırlamış olsalar da tahminlerin nedenlerini sorgulamaya yönelik sorulara yer vermemişlerdir. Hsu, Tsai ve Liang'a (2011) göre tahmin aşamasındaki gerekçelendirme, öğrencilere kendi ön yargılarını sınıflandırma ve gerekçelendirme fırsatı sunmaktadır. Ancak bu aşamanın belki de en etkili yönü olan tahmine yönelik nedenlerin sorgulanması öğretmen adayları tarafından göz ardı edilmiştir. Bu durumun ise öğretmen adaylarının daha çok doğrulama yöntemi gibi geleneksel laboratuvar uygulamalarını kullanmış olmalarından kaynaklandığı ve bu nedenle sonuca yönelik sorgulamaları yapmadıkları söylenebilir. Tahmin aşamasındaki dikkat çeken bir başka sonuç ise, tahmin sorularının öğrenciyi sonuca yönlendirecek birtakım ipuçları içermesidir. Sorularda yer alan bu ipuçlarının seçenekli sorularda olduğu gibi öğrencilerin düşünme perspektiflerini sınırlandırdığı düşünülmektedir. Nitekim Liew ve Treagust (1998) tahmine yönelik soruların seçenekler halinde sunulmasının öğrencilerin tahminlerini sınırlandıracağını bu nedenle öğrencilerin tahmin ve gözlemlerini sınırlandırmayan açık uçlu soruların yöneltilmesini önermiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu deney tasarımları tahmin aşaması göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde adayların bu aşamada kısmen yeterli (%45) oldukları görülmektedir. Bunun nedeninin ise öğretmen adaylarının eğitim hayatının büyük bir bölümünde geleneksel yöntemlerin kullanıldığı ve yapılandırmacı yaklaşımın temel alınarak sorgulamaya dayalı etkinliklere yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. Oysaki öğrencilerin tahminlerde bulunması ve bu tahminleri gerekçeleri ile açıklamaları gözlem aşamasında daha kolay motive olmalarını sağlayarak daha iyi bir gözlem yapmalarını sağlamaktadır (Mısır, 2009).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında fen bilimleri öğretmen adaylarının *gözlem* aşamasına yönelik tasarımları incelenmiştir. Vadapally'ye (2014) göre gözlemler; sorulara yanıt bulmak, öğrencilerin düşünceleri üzerinde çalışmalar yapabilmeleri için alan sağlamak, çözümler planlamak ve uygulanacak en iyi çözümü seçmek için gerçekleştirilir. Dolayısıyla bu aşamada probleme yönelik çözümlerin üretilmesi amacıyla hedef kazanıma uygun deneylerin tasarlanması ve uygulanması oldukça önemlidir. Deney tasarımları bu doğrultuda incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün hedef kazanıma uygun deney tasarımları gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bilindiği gibi eğitim programlarındaki içeriklerin öğrenci seviyesine ve hedef kazanıma uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının hedef kazanıma uygun deney tasarımı yapma konusunda zorlandıkları (Kocakulah ve Savaş, 2011) düşünüldüğünde adayların bu alanda başarılı oldukları söylenebilir. Ayrıca yine adayların büyük bir çoğunluğunun tasarımlarında deney aşamalarını doğru bir sıralama ile yani önce kullanılan malzemelerin belirtilip sonra adım adım deneyin yapılışının planlandığı belirlenmiştir. Durmuş' a (2014) göre öğrenciler için gözlem aşaması, olay hakkında verilerin toplanabilmesini sağlayan önemli bir fırsattır. Ayrıca gözlem aşamasının gerektiğinde tekrarlanabilir olması da önem arz etmektedir (Özçelik, 2019; Yaman, 2012; Baladın-Duman, 2019). Bu açıdan bakıldığında adayların deney tasarımlarını belirli bir hiyerarşi doğrultusunda hazırlamış olmalarının hatasız bir şekilde tekrarlanabilirliğini sağlayacağı söylenebilir. Ancak belirli bir hiyerarşi içerisinde planlanan deneylerde kullanılacak malzemelerin miktarları konusunda yeterli bilginin verilmemiş olması dikkat çekmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının gerçek bir sınıf ortamında yeterince uygulama yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gözlem aşamasında elde ettiğimiz bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının

sonuca yönelik herhangi bir yönlendirme yapmamış ve ipucu vermemiş olmalarıdır. Öğrencilerin sahip oldukları bilgi birikiminin, olay ile ilgili yaptıkları tahminlerin, bu tahminlere karşı ileri sürdükleri nedenlerin, olaydan beklentilerinin, öğrencilerin gözlemlerini etkilediği (Kearney, 2002) düşünüldüğünde adayların bu konuda başarılı oldukları görülmektedir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının deney tasarımlarında gözlem aşamasının yeterliliğinin (%72) diğer aşamalara göre daha yüksek olduğu ve bu aşamanın TGA'nın yönetsel özelliklerini (hedef kazanıma uygunluk, aşamalılık, ayrıntılı uygulama basamakları ve sonuca yönelik ipucu bulundurmama) daha fazla taşıdığı gözlemlenmektedir. Bu durumun oluşmasında ise, TGA'nın gözlem aşamasında verilerin toplanması amacıyla gerçekleştirilen deneylerde yoruma yer verilmeden sadece gözlemlenen olayların not edilmesinin ve bu aşamanın daha somut bir aşama olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer bir taraftan öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları Laboratuvar Uygulamaları dersi onların deneylerde gözlem aşamasını sıklıkla gerçekleştirmelerine dolayısıyla gözlem aşamasında diğer aşamalara göre yeterliliklerinin daha yüksek olmasına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında fen bilimleri öğretmen adaylarının TGA'nın son aşaması olan *açıklama* aşamasına yönelik tasarımları incelenmiştir. Tasarımların büyük bir kısmında konu hakkında açıklamaların ve bilgilendirmelerin yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak açıklama aşamasında öğretmenden konuya dair doğrudan bir açıklama yerine öğrencilere rehberlik etmesi, onların tüm fikirlerini dikkate alması, olaylara farklı yorumlar getirmesi ve öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirmesi beklenmektedir (White ve Gunstone 1992, Köse vd., 2003; Mısır, 2009). Ayrıca bu aşamada öğrencilerden, tahminler ile gözlem sonuçlarının karşılaştırılması ve bunun sonucunda elde edilen verilerin nedenleri ile açıklanması beklenir (Liew ve Treagust, 1995; Hong, Hwang, Liu, Ho ve Chen., 2014). Fakat tasarımlar incelendiğinde tahminler ile gözlem sonuçlarının uyumu ya da uyumsuzluğunun sorgulandığı tasarım sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Muşlu-Kaygısız, Benzer ve Uçar'ın (2017) fen bilimleri öğretmen adayları ile yapmış oldukları bilimsel süreç becerilerine dayalı deney tasarımlarının değerlendirildiği çalışmada öğretmen adaylarının deneyde elde etmiş oldukları verileri yorumlayabildikleri ancak tartışamadıkları belirtilmektedir. Her ne kadar öğretmen adaylarına deney tasarımlarını yapmadan önce TGA yöntemi ile ilgili eğitim verilmiş olsa da adayların açıklama aşamasında yeterli olmadıkları görülmektedir. Benzer şekilde Laçın-Şimşek, Öztuna-Kaplan, Çorapçığıl ve Mısır (2018) öğretmen adaylarına yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sokratik sorgulama aracılığıyla eğitimler verilmesine rağmen TGA formlarının açıklama kısmındaki ifadelerinin tatmin edici olmadığını belirtmektedirler. Güngör ve Özkan (2017) da çalışmalarında öğretmen adaylarının açıklama aşamasında tahmin ile gözlem arasında ilişki kurmada sorun yaşadıklarını, yorum yapma, temel ve üst düzey bilimsel süreç becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu aşamada elde edilen dikkat çekici bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının hiç birinin açıklama aşamasında belirlenen kriterler doğrultusunda kısmen yeterli olmadığıdır. Bu durum öğretmen adaylarının tahmin ve gözlem sonuçlarının uyumunun sorgulanması gerektiğini ya biliyor ya da bilmiyor olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tahmin ve gözlem sonuçları arasındaki uyum/uyumsuzluğun nedeninin kısmen sorgulanması durumu söz konusu olmamıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının açıklama aşamasında yetersiz (%20,5) olduğu, dolayısıyla adayların en fazla açıklama aşamasında zorlandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımlarının tüm aşamaları (tahmin-gözlem-açıklama) dikkate alındığında tasarımların kısmen yeterli (%49,5) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının özellikle tahmin ve açıklama aşamalarındaki eksiklikleri etkili olmuştur. Bu iki aşamanın ortak noktası ise bir olayın nedenini sorgulama ya da ilişkinin sorgulanması, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerilere ihtiyaç duymasındır. Bu durum öğretmen adaylarının bu becerilerinin yeterince geliştirilmediği ve eğitim süreçlerinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılandırmacı

yöntemlerin yeterince kullanılmadığını düşündürmektedir. Ancak bilinen o ki TGA yönteminin öğrencilere günlük hayatta karşılaştıkları problemler karşısında bilimsel düşünme ve bilimsel yöntemleri kullanabilme olanağı sağlayarak (Yenice, Tunç ve Çandarlı, 2019) tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği (Bilen ve Aydoğdu, 2012; Güleşir vd., 2020; Karatekin ve Öztürk, 2012; Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir, 2017) bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu yöntemi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için bilimsel süreç becerilerine sahip birer rehber olmaları önem arz eder. Araştırmada öğretmen adaylarının deney tasarımlarının kısmen yeterli olmasının bir diğer nedeni ise, gözlem aşamasının diğer aşamalara göre daha somut özellikler göstermesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Tahmin ve açıklama aşamalarında sorgulama becerileri gibi daha soyut becerilerin gerçekleştirilmesi beklenirken, gözlem aşamasında somut işlem becerilerinin kullanılması beklenmektedir. Bu durum ise, tahmin ve açıklama aşamalarındaki yeterlilik düzeyinin gözlem aşamasına göre daha düşük olmasına neden olmuştur. Diğer bir taraftan araştırmada öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımı becerilerinin geliştirilmesi değil, sadece yeterliliklerinin belirlenmesi hedeflendiği için seminer eğitimleri tek bir konu ve örnek üzerinden 4 saatlik bir çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Bu durum ise öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımı hakkında yeterli eğitimi alamamalarına neden olmuş olabilir. Deney tasarlama ve yürütme ile ilgili çalışmalar hakkında yeterli eğitimi alamayan öğretmen adaylarının tasarımlarda zorlandıkları (Coştu, Ayas, Çalık, Ünal, ve Karataş, 2005; Aydoğdu, 1999) düşünülmektedir. Ayrıca bilinen o ki deney tasarlama ve yürütme becerilerinin gelişimi diğer becerilerde olduğu gibi uygulama sıklığı ile de doğru orantılıdır. Ecevit ve Kaptan'ın (2019) çalışmalarında da benzer şekilde öğretmen adaylarının her hafta kendi deneylerini tasarımları, yürütmeleri ve rapor etmelerinin adayları geliştirdiği ve onların kendilerini deneyimli hissetmelerini sağladığı belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımı yeterince uygulamamış olmaları da tasarımların kısmen yeterli olmasında etkili olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımlarında tahmin ve açıklama aşamalarındaki yeterliliklerinin gözlem aşamasındaki yeterliliklerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının tahmin ve açıklama aşamalarındaki yeterliliklerini arttırmak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında argüman oluşturma, sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yenilikçi yöntemlerin daha sık kullanımı önerilir. Ayrıca öğretmen adaylarının TGA'ya dayalı deney tasarımlarına yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada tek bir konu ve örnek üzerinden 4 saatlik bir seminer eğitimi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlara göre deney tasarımlarının kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının deney tasarımı ve rapor yazımını güçlendirmek amacıyla farklı konu ve örnekler ile daha uzun bir süreç içerisinde gerçekleştirilmeye yönelik çalışmaların planlanması tavsiye edilir. Diğer bir taraftan araştırmada öğretmen adaylarının TGA tasarımları sadece mayalanma konusunda yapılmıştır. Konu bağlamında tasarımların değişip değişmediğini değerlendirmek için farklı konu bağlamlarında araştırmaların yapılması önerilir. Çalışma tek bir grup ile nitel bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin genellenebilirliğini arttırmak ve tasarımlardaki gelişimi belirleyebilmek amacıyla çalışmanın kontrol gruplu nicel çalışma ya da karma çalışma şeklinde planlanması tavsiye edilir. Yine araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin yeterince gelişmediğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda, gelecek araştırmalarda öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile TGA'ya dayalı deney tasarımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğü için çalışmaların bu yönde planlanması önerilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmaya ait veriler 01.01.2020 öncesinde toplandığı için etik kurul onayına gerek yoktur.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akgün, A., Tokur, F., & Özkara, D. (2013). TGA stratejisinin basınç konusunun öğretimine olan etkisinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 348-369.
- Aydın, Ö., & Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 163-188.
- Aydoğdu, C. (1999). Kimya laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-35.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2016). TGA yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının "Isı ve Sıcaklık" konusunda akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 101-118. DOI: 10.9779/PUJE742
- Baladin-Duman, B. (2019). *Besin içerikleri ve sindirim sistemi konularında TGA yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Balaydın, H. T., & Altınok, O. (2018). Türkiye’de fen eğitiminde TGA stratejisi: bir meta sentez. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 427-444.
- Balcı, C. (2015). *8. sınıf öğrencilerine "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" ünitesinin öğretilmesinde bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Banawi, A., Sopandi, W., Kadarohman, A., & Solehuddin, M. (2019). Prospective primary school teachers' conception change on states of matter and their changes through predict-observe-explain strategy. *International Journal of Instruction*, 12(3), 359-374. DOI: 10.29333/iji.2019.12322a
- Benzer, E. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E'ye dayalı deney tasarlama seviyelerinin ve tasarım hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 302-328. DOI: 10.14582/DUZGEF.508
- Bilen, K., & Aydoğdu, M. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 49-69.
- Bilen, K., Köse, S., & Uşak, M. (2011). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının osmoz ve difüzyon konusunu anlamalarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 115-127.
- Bilir, V., Tatlı, A., Yıldız, C., Emiroğlu, B. B., Ertuğrul, D., & Sakmen, G. (2020). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımında kullanılan argümantasyon tekniklerinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 481-510.
- Bozdemir, H., Ezberci-Çevik, E., Candan-Helvacı, S., & Kurnaz, M. A. (2017). TGA (tahmin et-gözle-açıkla) yöntemine dayalı teleskop gözlemlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı astronomi kavramlarını anlamalarına etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 188-206.
- Brown, P. L., & Concannon, J. (2016). Students use of the psoc model to understand weather and climate. *Science Activities*, 53(3), 87-91. DOI: 10.1080/00368121.2016.1188050
- Can, Ö. S., & Isleyen, T. (2020). The effect of probability instruction through argumentation approach on the achievement of preservice teachers and the permanence of Their Knowledge. *African Educational Research Journal*, 8, 40-53. DOI: 10.30918/AERJ.S83.20.072

- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ahmet Aypay (Çev.). Ankara: Anı.
- Coştu, B., Ayas, A., Çalık, M., Ünal, S., & Karataş, F. Ö. (2005). Fen öğretmen adaylarının çözümleri hazırlama ve laboratuvar malzemelerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 65-72.
- Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2017). Tahmin-tartış-açıkla-gözle-tartış-açıkla (TaTGA) yöntemi ve kimya öğretiminde uygulama örnekleri. Alipaşa Ayas ve Mustafa Sözbilir (Ed.), *Kimya öğretimi: Öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri* (s. 343-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, K., Enderle, P., & Gül, T. (2017). Fizik Öğretiminde Argüman Temelli Sorgulama. Ahmet İlhan Şen ve Ali Rıza Akdeniz (Ed.), *Fizik Öğretimi* (s. 199-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirbağ, M., & Günel, M. (2014). Argümantasyon tabanlı fen eğitimi sürecine modsal betimleme entegrasyonunun akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 373-392. DOI: 10.12738/estp.2014.1.1632
- Demirel, R. (2016). Argümantasyon destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama ve tartışma istekliliklerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1087-1108.
- Durmuş, A. (2014). *TGA yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının "Isı ve Sıcaklık" konusunu anlamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school: learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ecevit, T., & Kaptan, F. (2019). Fen öğretmen adaylarının argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 2041-2062. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.639402
- Erduran, S., Ardac D., & Yakmaci-Guzel, B. (2006). Learning to teach argumentation: case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 1-14.
- Ergül, S., Sarıtaş, D., & Özcan, H. (2020). Hipotetik TGA (tahmin-gözlem-açıklama) döngüsü ile kimyasal değişimin doğasının öğretimi; asit-baz indikatör tepkimesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 490-506. DOI: 10.25092/baunfbed.709953
- Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H., & Al Muhdhar, M. H. I. (2020). The effects of integrated problem-based learning, predict, observe, explain on problem-solving skills and self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 45-64. DOI: 10.14689/ejer.2020.85.3
- Fuadi, F. N., Sopandi, W., Priscylio, G., Hamdu, G., & Mustikasari, L. (2020). Students' conceptual changes on the air pressure learning using predict-observe-explain strategy. *Mimbar Sekolah Dasar*, 7 (1), 70-85. DOI: 10.17509/mimbar-sd.v7i.22457
- Gök, F., & Doğaç, E. (2020). Yaparak yaşayarak öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin astronomiye karşı tutumlarına ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 285-301.
- Guzey, S. S., Harwell, M., Moreno, M., Peralta, Y., & Moore, T. J. (2017). The impact of design-based STEM integration curricula on student achievement in engineering, science, and mathematics. *Journal of Science Education and Technology*, 26(2), 207-222.
- Güleşir, T., Aydemir, K., Kuş, S., Uzel, N., & Gül, A. (2020). Fizyoloji deneyleri kapsamında alternatif bir değerlendirme yöntemi: TGA çalışma yapıları. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 84-99. DOI: 10.30900/kafkasegt.748909
- Güngör, S. N., & Özkan, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 82-95. DOI: 10.19160/5000205395

- Hilario, J. S. (2015). The use of Predict-Observe-Explain-Explore (POEE) as a new teaching strategy in general chemistry laboratory. *International Journal of Education and Research*, 3(2), 37-48.
- Hakyolu, H., & Ogan-Bekiroglu, F. (2011). Assessment of students' science knowledge levels and their involvement with argumentation. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2 (1), 264-270.
- Hanımoğlu, A. (2015). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik olarak geliştirilen TGA etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Harman, G. (2014). Tahmin gözlem açıklama (TGA) yöntemine dayalı bir laboratuvar etkinliği: hücre zarından madde geçişi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*, 4(1), 23-36.
- Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry education research and practice*, 8(2), 105-107.
- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Liu, M. C., Ho, H. Y., & Chen, Y. L. (2014). Using a "prediction-observation explanation" inquiry model to enhance student interest and intention to continue science learning predicted by their Internet cognitive failure. *Computers and Education*, 72, 110-120. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.10.004
- Hsu, C. Y., Tsai, C. C., & Liang, J. C. (2011). Facilitating preschoolers' scientific knowledge construction via computer games regarding light and shadow: The effect of the prediction-observation-explanation (POE) strategy. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 482-493. DOI: 10.1007/s10956-011-9298-z
- Inaltekin, T., & Akcay, H. (2017). Examining the effect on development of pre science teachers' argument structure of writing the argumentation based experiment report. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4 (3), 1-19.
- Kala, N., Yaman, F., & Ayas, A. (2013). The effectiveness of predict-observe-explain technique in probing students' understanding about acid-base chemistry: a case for the concepts of pH, pOH, and strength. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 555-574.
- Kara, S., Yılmaz, S., & Kingir, S. (2020). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon kalite düzeylerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1253-1267. DOI: 10.24106/kefdergi.3785
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Temel Yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 87-102.
- Karamustafaoglu, S., & Mamlok-Naaman, R. (2015). Understanding electrochemistry concepts using the predict observe-explain strategy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), 923-936. DOI: 10.12973/eurasia.2015.1364a
- Karatekin, P., & Öztürk, M. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji laboratuvarında TGA tekniğiyle işlenmiş "hücre ve dokular" ünitesinin öğrencilerin başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 106- 131.
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Karışan, D., Bilican, K., & Şenler, B. (2016). Yansıtıcı sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerinin sınıf öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 123-146.
- Kaya, E., Erduran, S., & Cetin, P. S. (2010). High school students' perceptions of argumentation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3971-3975. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.625

- Kearney, M., & Treagust, D. F., (2001). Constructivism as a referent in the design and development of a computer program which uses interactive digital video to enhance learning in physics. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 64–79.
- Kearney, D. M. (2002). *Classroom use of multimedia supported predict-observe- explain tasks to elicit and promote discussion about students' physics conceptions*. (Unpublished doctoral dissertation). Curtin University of Technology, Curtin.
- Kocakülah, A., & Savaş, E. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-28.
- Kozcu-Çakır, N., Güven, G., & Özdemir, O. (2017). TGA stratejisinin genel biyoloji laboratuvar uygulamalarında etkililiğine ilişkin bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2014-2035. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363988
- Köse S., Coştu, B., & Keser, Ö. F. (2003). Fen konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 43-53.
- Laçın-Şimşek, C., Öztuna-Kaplan, A., Çorapçığıl, A., & Mısır, M. E. (2018). Fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin basınç-kaynama noktası ilişkisine yönelik düşünceleri: bir TGA uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1679-1690. DOI: 10.24106/kefdergi.2204
- Lambert, J. L. & Bleicher, R.E. (2017). Argumentation as a strategy for increasing preservice teachers' understanding of climate change, a key global socioscientific issue. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 101-112. DOI:10.18404/ijemst.21523
- Liew, C. W., & Treagust, D. F. (1995). A predict-observe-explain teaching sequence for learning about students' understanding of heat and expansion of liquids. *Australian Science Teachers' Journal*, 41(1), 68-71.
- Liew, C. W., & Treagust, D. F. (1998). The effectiveness of predict-observe-explain tasks in diagnosing students' understanding of science and in identifying their levels of achievement. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998), 1-22. <https://eric.ed.gov/?id=ED420715>
- Muşlu-Kaygısız, G. Benzer, E. Uçar, M (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine dayalı deney tasarımlarının değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 467-483. DOI: 10.19126/suje.286360
- Mısır, N. (2009). *Elektrostatik ve elektrik akımı ünitelerinde TGA yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Mısır, N., & Saka, A. Z. (2012). Fizik öğretiminde iletkenin sığası konusunda TGA yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 305-313.
- Norman, O., Ault, C. R., Bentz, B., & Meskimen, L. (2001). The black–white “achievement gap” as a perennial challenge of urban science education: a sociocultural and historical overview with implications for research and practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (10), 1101–1114.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994–1020.
- Özcan, R., Aktamış, H., & Hiğde, E. (2018). Fen bilimleri derslerinde kullanılan argümantasyon düzeyinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-106.
- Özçelik, H. (2019). *Kavram karikatürleri ile desteklenen tahmin et-gözle-açıkla (TGA) yönteminin ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerileri, bilimsel süreç becerileri ve kavram öğrenmelerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Özdemir, H. (2011). *Tahmin et-gözle-açıkla stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının asitler ve bazlar konusunu anlamalarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özyılmaz-Akamca, G. ve Hamurcu, H. (2009). Analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlemaçıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitimi, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1186-1206.
- Sarı, S., & Şengül, Ü. (2018) Tahmin-gözlem-açıklama ile birleştirilmiş örnek olay yönteminin genel kimya deneylerinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 175-194.
- Sari, I. J., & Islami, R. A. Z. E. (2020). The effectiveness of scientific argumentation strategy towards the various learn-ing outcomes and educational levels five over the years in science education. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 1(2), 52-57. DOI: 10.46843/jiecr.v1i2.17
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Tse-Yang, H., & Yi-Hsuan., L. (2007). A meta-analysis of national research: effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (10), 1436–1460.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik.* Ankara: Seçkin.
- Tereci, H., Karamustafaoğlu, O., & Sontay, G. (2018). Manyetizma konusunda tahmin-gözlem-açıklama stratejisine dayalı alternatif bir deney etkinliği ve fizik öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-20. DOI: 10.30855/gjes.2018.04.01.001
- Tetik, S. (2019). *9. sınıf kimya dersi sıvılar konusunun 5E modeli ve TGA tekniği (tahmin-gözlem-açıklama) ile öğretimin öğrencilerin başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tiftikçi, H. İ., Yüksel, İ., Koç, A., & Çıbık, A. S. (2017). Tahmin gözlem açıklama yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine ve başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 19-29.
- Tokur, F. (2011). *TGA stratejisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bitkilerde büyüme-gelişme konusunu anlamalarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8, 105-119.
- Vadapally, P. (2014). *Exploring students' perceptions and performance on predict-observe-explain tasks in high school chemistry laboratory.* (Unpublished doctoral dissertation), University of Northern Colorado, Colorado, USA.
- Von Secker, C. E., & Lissitz, R. W. (1999). Estimating the impact of instructional practices on student achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (10), 1110–1126.
- White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing understanding.* London: The Falmer Press.
- Yaman, F. (2012). *Bilgisayara dayalı tahmin-gözlem-açıklama (TGA) etkinliklerinin öğrencilerin asit-baz kimyasına yönelik kavramsal anlamalarına etkisi: Türkiye ve ABD örneği.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Yavuz, S., & Çelik, G. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin gazlar konusundaki kavram yanlışlarına tahmin et-gözle-açıkla tekniğinin etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Yenice, N., Tunç, G. A., & Çandarlı, F. (2019). Fen eğitiminde TGA uygulamasının 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 16-27. DOI: 10.29129/inujse.455848

- Yıldırım, N., & Maşeroğlu, P. (2016). Kimyayı günlük hayatla ilişkilendirmede tahmin-gözlem-açıklamaya dayalı etkinlikler ve oğrenci görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 117-145. DOI: doi.org/10.17569/tojqi.47585
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yore, D. L., Hand M. B., & Prain V. (2002). Scientists as writers. *Science Education*, 86 (5), 672-692.

İletişim/Correspondence

Banu Kara

banukara84@hotmail.com

Merve Sak

merve.sak05@gmail.com

Doç. Dr. Elif Benzer

epehlivanlar@gmail.com

TGA TASARIMI DEĞERLENDİRME ARACI (TGAT)

	Yetersiz (0)	Kısmen Yeterli (1)	Yeterli (2)
TAHMİN	Tahmin soruları deneyin sonucuna yönelik hazırlanmıştır.		
	Tahmin sorularında sonuç hakkında yönlendirme yapılmamıştır.		
	Tahmine yönelik neden sorgulanmıştır.		
	Sorular öğrencilerin mevcut kavramlarını ortaya çıkaracak düzeydedir.		
GÖZLEM	Tahmin soruları genelden özele hazırlanmıştır.		
	Deney tasarımı hedef kazanıma uygundur.		
	Deney aşamaları doğru bir sıralama ile gerçekleştirilmiştir.		
	Deneyin her bir aşaması ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.		
AÇIKLAMA	Gözlem aşamasında deney sonucuna yönelik ipuçları yer almamıştır.		
	Tahminlerin gözlem sonuçları ile uyumu irdelenmiştir.		
	Tahmin ve gözlem arasındaki uyum/ uyumsuzluğun nedeni sorgulanmıştır.		

Comparison of Turkey and Singapore Primary School Science Programs

Yalçın KARALI, Inonu University, ORCID ID: 0000 0002 8977 5034

Varol PALANCIOĞLU, Emine Nezihe Parlak Primary School, ORCID ID: 0000 0003 3858 3486

Hasan AYDEMİR, Inonu University, ORCID ID: 0000 0002 3073 9194

Abstract

Technological and scientific developments occur rapidly and spread globally. In order to meet the changing social needs, changes are occurring in the field of education as in every field. Countries reorganize their education systems and curricula according to the needs of the age in order to keep up with these developments. The course of science has an important place in raising individuals who can understand and use today's scientific knowledge and technology effectively. In this context, Turkey Science Teaching Program was renovated in 2018 and has been implemented. Comparison of the curricula of the countries is of great importance in terms of developing and improving the curriculum. In this study, it was aimed to reveal the similarities and differences by comparing the Science Teaching Program of Turkey with Primary Science Syllabus of Singapore, which ranks high in international exams in the field of science. In the study, one of the qualitative research methods, "document analysis" was used. The science teaching programs of the countries were examined under the titles of aims, content, values, skills and processes, learning and teaching processes, measurement and evaluation. As a result of the research, it was determined that there are similarities in terms of aims, skills and processes, learning and teaching processes, assessment and evaluation approach, and differences in terms of values and content in the program.

Keywords: Turkey, Singapore, Primary School, Science Teaching Program



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 866-888
DOI:
10.17679/inuefd.883126

Article type:
Research article

Received : 19.02.2021
Accepted : 19.05.2021

Suggested Citation

Karali, Y., Palancioğlu, V. & Aydemir, H. (2021). Comparison of Turkey and Singapore Primary School Science Programs, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 866-888. DOI: 10.17679/inuefd.883126

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, technological and scientific developments are occurring very rapidly and spreading at the same speed. Social and economic competition between countries increases with these developments, and therefore, the characteristics which are expected from the growing new generation are changing accordingly (Eş & Sarıkaya, 2010: 1093).

Education program plays an important role in the learning of students, teachers' practices and preparation of textbooks by reflecting the basic norms and needs of a country (Wei & Ou, 2019: 1460). Countries attempt to improve their teaching programs in order to increase the quality of science education (Ayas, 1995: 149), which is extremely effective in the development of a country (Bozdoğan, 2007: 1). Therefore, it is necessary to examine the developed curriculums and to develop new programs in the light of the data obtained from these studies (Ünal, Çostu, & Karataş, 2004: 182).

PISA results shows that Turkey's science achievement has drawn a grid fails (Karaer, 2016: 57). Singapore, on the other hand, has been in the top ranks since 2009, showing great success (MEB, 2019a). For this reason, 3-4 grade in Turkey Science Teaching Program (TSTP) and 3-6 grade in Singapur Science Teaching Program (SSTP) were examined.

Purpose

In this study, it was aimed to reveal the similarities and differences by comparing TSTP with STSP in terms of aims, skills and processes, values, content, learning and teaching processes, and measurement and assessment?

The research is important in terms of its contribution to the literature, and providing ideas to researchers, teachers and program developers.

Method

In this study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used. Document analysis enables the examination of written materials containing information about the phenomenon or facts aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2008: 188).

Findings

In TSTP, the aims of the program are explained in more detail with 10 items while are explained more generally with 5 items in SSTP. In both programs, teaching basic concepts and information about science, grasping the human-environment relationship, arousing curiosity about nature and the environment, gaining scientific knowledge processes and using them in daily life are seen as common aims.

Skills and processes such as observation, classification, comparison, measurement, estimation, inference, finding solutions by research, making hypotheses, communication, decision-making, problem solving, teamwork, and entrepreneurship are seen to be common skills and processes in both programs.

10 "root values" have been determined for all education programs, including the science program. In SSTP, 7 values are determined and these values were specified as gains related to the subjects under the title of "attitude and ethics".

Course contents are gathered under 4 subject areas in TSTP and 5 themes in SSTP, and formed in a spiral approach. In SSTP, there is "White Space" area that, school-based programs that provide flexibility to schools and teachers can be implemented.

An research-inquiry approach is taken as basis in the science teaching programs of both countries. In this context, learning and teaching processes are also designed as student-centered.

In both science programs, assessing students is seen as an integral part of the program and a process-oriented assessment approach is emphasized. While the measurement and assessment tools and methods to be used in TSTP are not mentioned, they are listed in SSTP.

Discussion & Conclusion

Both programs show similarities in terms of their general aims, but it is seen that these aims are expressed in more detail in TSTP. Similar findings were obtained in the studies conducted (Karaer, 2016; Berber & Güzel, 2017; Erdoğan, 2019). It is seen that both countries arrange their science programs in order to train a human model which is equipped with 21st century skills and which will contribute to the development of their countries. It is noteworthy that career awareness is included in TSTP in particular.

In terms of skills and processes, TSTP and SSTP are broadly similar. This situation is similar to the results of the research conducted by Kılıç and Sürmeli (2017: 826) based on the 2013 Science Teaching Program. It is seen that to increase their level of development and raise the type of people they want to bring up, both countries have arranged science teaching programs in the way of which will improve children scientific process skills by seeing them as scientists since their primary school years.

Although the values cover the whole TSTP, they are not seen as a separate learning area, subject or unit, but show an implicit program feature. It is seen that the values mentioned in SSTP are scientific values that a scientist should have, rather than social values. Values are included in both programs and students are seen as scientists and researchers. However, it is seen that only the values in SSTP are scientific values, and these scientific values are included as gains related to each subject in the program. This reinforces the research-inquiry approach of the program.

In terms of content, TSTP and SSTP show similarities with their spiral structure. TSTP and SSTP have been prepared in accordance with general aims in a way to include research, questioning and application activities about the situations that students may encounter in their daily lives.

In the science teaching programs of both countries, it is seen that research-inquiry approach was taken as a basis, and the learning-teaching process was designed as student-centered accordingly. Studies conducted support these findings (Berber & Güzel, 2017; Erdoğan, 2019; Kılıç & Sürmeli, 2017). In both programs, starting from primary school, research-inquiry approach was adopted and educational situations have organized student-centered in order to develop children' problem-solving, critical thinking, communication and scientific process skills, and to arouse their curiosity.

A process-oriented assessment approach comes to the fore in both science programs. It is seen that similar findings with this research were obtained in the studies conducted (Berber & Güzel, 2017; Yazıcıoğlu & Pektaş, 2018). It is understood that both programs envisage process-oriented assessment that adds students to the evaluation process, rather than just evaluating the result.

Türkiye ve Singapur İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Yalçın KARALI, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 8977 5034

Varol PALANCIOĞLU, Emine Nezihe Parlak İlkokulu, ORCID ID: 0000 0003 3858 3486

Hasan AYDEMİR, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 3073 9194

Öz

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler büyük bir hızla meydana gelmekte ve küresel ölçekte yayılmaktadır. Değişen toplumsal ihtiyaçların karşılanması amacıyla yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi eğitimde de değişimler meydana gelmektedir. Ülkeler bu gelişmelere ayak uydurmak için eğitim sistemlerini ve öğretim programlarını çağın gereksinimlerine göre yeniden düzenlemektedirler. Günümüzün gerektirdiği bilimsel bilgiyi ve teknolojiyi anlayan ve etkin şekilde kullanabilen bireyler yetiştirilmesinde fen bilimleri dersi önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Fen Öğretim Programı 2018 yılında yenilenerek uygulanmaya başlanmıştır. Ülkelerin öğretim programlarının karşılaştırılması, öğretim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmada 2018 yılında uygulamaya konulan Türkiye Fen Öğretim Programı ile fen bilimleri alanında uluslararası sınavlarda üst sıralarda yer alan Singapur'un İlkokul Fen Öğretim Programı karşılaştırılarak, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan "doküman incelemesi" kullanılmıştır. Ülkelerin fen öğretim programları amaç, içerik, değerler, beceri ve süreçler, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretim programlarında amaçlar, beceri ve süreçler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bakımından benzerlikler, değerler ve içerik bakımından ise farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Singapur, İlkokul, Fen Bilimleri Öğretim Programı



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 1, 2021
ss. 866-888
DOI:
10.17679/inuefd.883126

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi :
19.02.2021
Kabul Tarihi :
19.05.2021

Önerilen Atıf

Karalı, Y., Palancıoğlu, V. & Aydemir, H. (2021). Türkiye ve Singapur İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 866-888. DOI: 10.17679/inuefd.883126

Türkiye ve Singapur İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Günümüzde teknolojik ve bilimsel gelişmeler çok büyük bir hızla meydana gelmekte ve aynı hızla yayılmaktadır. Ülkeler arasındaki sosyal ve ekonomik rekabet bu gelişmelerle artmakta, yetişmekte olan yeni nesilden beklenen özellikler buna göre değişmektedir (Eş ve Sarıkaya, 2010: 1093). Toplumsal ihtiyaçların gerektirdiği nitelikli insan gücünü yetiştirmek de eğitimle mümkün olmaktadır (Çevik ve Yiğit, 2009: 89). Değişen toplumsal gereksinimleri karşılamak için sanayi, teknoloji ve ticarete meydana gelen dönüşümlere paralel olarak yönteminde, ders ve programlardaki yenilikler de farklılaşan ihtiyaçları karşılamaya yönelik yapılmaktadır (Dewey, 2010: 24).

Gelişen teknolojiye ve değişen bilgiye dayalı olarak toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve geleceğe yönelik beklentileri karşılamak için ülkeler eğitim programlarında değişiklikler yapmaktadır. Eğitim programı öğrenciye, okul içinde ya da dışında planlı olarak yapılan etkinlikler aracılığıyla oluşturulan öğrenme ve öğretmeye ilişkin yaşantılar düzeni olarak tanımlanmakta (Demirel, 2012: 4) ve bir ülkenin temel normları ile gereksinimlerini yansıtarak öğrencilerin öğrenmelerinde, öğretmenlerin uygulamalarında ve ders kitaplarının hazırlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Wei & Ou, 2019: 1460). Eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi vardır. Hedef, bir öğretim programında öğrencilere eğitim aracılığıyla kazandırılabilir bilgi, tutum, yetenek, beceri gibi istenilen özellikler veya yeterliliklerdir (Akpınar, 2014: 116). İçerik, programda öğrencilere ne öğretileceği ile ilgili konular bütünüdür (Demirel, 2012: 112). Eğitim durumları, belirli bir zaman aralığında planlı biçimde öğrenciyi etkileme gücüne sahip dış koşullardır (Ertürk, 1998: 84). Değerlendirme ise öğrencilerin tanınması, izlenmesi ve öğrenme düzeylerinin belirlenerek programın hedeflerinin ne derecede gerçekleştirildiğini anlamak amacıyla yapılan, bilgilerin toplanması ve bazı kararlara temel teşkil edecek şekilde kullanılması sürecidir (Özçelik, 2009: 231). Yapılandırmacı anlayışla program geliştirme çalışmalarının gündeme gelmesiyle hedefler kazanım, ünite ve konular tema, eğitim durumları öğrenme-öğretme süreçleri ya da etkinlik olarak da ifade edilmeye başlanmıştır.

Günümüzde ihtiyaç duyulan bilimsel bilgiyi ve teknolojiyi kavrayıp kullanabilen insanları topluma kazandırmak oldukça önemlidir. Bu nedenle, bilimde söz sahibi olan ülkeler başta olmak üzere çok sayıda ülke fen bilimleri eğitimi başta olmak üzere verdikleri eğitimin kalitesini artırma çabası içindedir (Eş ve Sarıkaya, 2010: 1093). Bir ülkenin gelişmesinde son derece etkili olan fen (Bozdoğan, 2007: 1) alanındaki eğitimin kalitesini artırmak için, ülkeler müfredat programlarını iyileştirme, iyileştirilen bu programların etkililiğini artıracak olanakları eğitim kurumlarına sağlama ve en uygun öğretim etkinliklerini geliştirme çabalarını yoğunlaştırmaktadır (Ayas, 1995: 149). Fen bilimleri eğitiminin kalitesini artırmada en önemli faktörlerden birisi öğretim programlarıdır. Bu nedenle uygulanan öğretim programlarının değerlendirilmesi bu değerlendirmelerden elde edilen bulguların kullanılarak yeni ve daha etkili programların geliştirilmesi gerekmektedir (Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004: 182).

Eğitimde hedeflenen sonuçlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesi ve program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi, bu alanda sürekli bir değerlendirme çalışmasının yapılmasını gerektirmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010: 121). Eğitimde ülkelerin karşılıklı olarak eğitimdeki durumlarını görmelerini sağlayan uluslararası araştırmalar ülkelerin mevcut durumlarını değerlendirebilmelerine imkân tanımaktadır (MEB, 2019a: 10). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (Programme for International Student Assessment) bunlardan biridir. PISA, OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) üyesi olan ve olmayan ülkelerin de katılımıyla gerçekleştirilen 15 yaş grubundaki bireylerin çeşitli alanlarda kazanmış oldukları bilgi, yetenek ve becerileri değerlendiren ve üç yıl arayla yapılan uluslararası bir araştırma olup (MEB, 2019a, s. 10) puanlamada OECD veya dünya ortalamalarının altı veya üstü biçiminde değerlendirmelere yer verilmektedir. PISA sonuçları bir ölçüt olarak kabul edildiğinde Türkiye'nin fen alanında başarısız bir tablo çizdiği görülmektedir (Karaer, 2016: 57).

Tablo 1

Türkiye ve Singapur'un PISA Sınavlarındaki Fen Başarı Puanları ve Sıralamaları

Ülkeler	2006	2009	2012	2015	2018
Türkiye	424 (47.)	454 (42.)	463 (43.)	425 (54.)	468 (39.)
Singapur	Katılmadı	542 (4.)	551 (3.)	556 (1.)	551 (2.)
Tüm Ülkeler Ortalama	478	471	477	465	458
OECD Ortalama	498	495	501	493	489

Kaynak: (MEB, 2010a; MEB, 2010b; MEB, 2015; MEB, 2016; MEB, 2019a).

Türkiye'nin fen alanında PISA sınavlarında 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında dünya ortalamasının altında olduğu ve 2018'de dünya ortalamasının üzerine çıktığı, Singapur'un 2009 yılından itibaren ilk sıralarda yer alarak büyük başarı gösterdiği görülmektedir. Türkiye fen alanındaki başarısını artırmak için son olarak 2018 yılında Fen Bilimleri İlkokul Öğretim Programını (TİFÖP) yenilemiştir.

Türkiye'de ilkököl öğrenim süresi 4 yıl, Singapur'da ise 6 yıldır (Bakioğlu ve Göçmen, 2013; MEB; 2020). Her iki ülkede de fen bilimleri öğretimi ilkököl 3. sınıftan itibaren yapılmaktadır. Bu sebeple Türkiye fen öğretim programında 3-4. sınıf programı, Singapur fen öğretim programında ise 3-6. sınıf programları incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada fen öğretiminde programını yeniden düzenleyerek başarısını artırmak isteyen Türkiye ile fen bilimleri alanında başarılı bir tablo ortaya koyan Singapur'un İlkokul Fen Öğretim Programlarını (SİFÖP) karşılaştırarak iki program arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. TİFÖP ile SİFÖP arasında genel amaçlar bakımından benzerlikler ve farklılar nelerdir?
2. TİFÖP ile SİFÖP arasında beceri ve süreçler bakımından benzerlikler ve farklılar nelerdir?
3. TİFÖP ile SİFÖP arasında değerler bakımından benzerlikler ve farklılar nelerdir?
4. TİFÖP ile SİFÖP arasında içerik bakımından benzerlikler ve farklılar nelerdir?
5. TİFÖP ile SİFÖP arasında öğrenme-öğretme süreçleri bakımından benzerlikler ve farklılar nelerdir?
6. TİFÖP ile SİFÖP arasında ölçme ve değerlendirme bakımından benzerlikler ve farklılar nelerdir?

Fen öğretim programlarını karşılaştıran araştırmalar incelendiğinde Türkiye ile birçok ülkenin fen öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir (Bakaç, 2014; Cangüven, Öz ve Sürmeli, 2017; Eş ve Sarıkaya, 2010; Eş, Sarıkaya, Ekici ve Ekici, 2010, Karaer, 2016; Şener ve Güneş, 2012; Topaloğlu ve Kıyıcı, 2015; Obalı, 2009; Özata-Yücel, 2008). Ancak Türkiye ile Singapur'un fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Aslan, 2005; Berber ve Güzel, 2017; Derman ve Gürbüz, 2015; Kılıç ve Sürmeli, 2017; Yazıcıoğlu ve Pektaş, 2018). TİFÖP 2018 yılında yenilenecek uygulamaya başlandıktan sonra sadece Erdoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada Japonya fen öğretim programı ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Fen öğretiminde ve uluslararası değerlendirme sınavlarında başarılı bir ülke olan Singapur ile Türkiye'nin fen öğretim programlarının karşılaştırılmasıyla alan yazına katkı sağlayacağı ve fen öğretim programına farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma fen öğretim programının yenilenmesiyle birlikte başka ülke programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelendiği sınırlı sayıda araştırma olması, araştırmacılara, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına fikir sunması bakımından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi (bir birey, bir program, bir okul vb.) vardır (Yıldırım ve Şimşek,

2008: 290). Bu araştırmada durum olarak fen öğretim programı ele alınmıştır. Doküman incelemesi, üzerinde araştırma yapılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ya da belge niteliği taşıyan görsel materyallerin incelenmesini sağlar. Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olduğu gibi diğer diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2008: 187). Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılarak Türkiye ile Singapur'un ilkokul fen bilimleri öğretiminde uyguladıkları öğretim programları karşılaştırılmıştır. Forster'a (1995) göre doküman analizi; 1) dokümanlara ulaşma, 2) orijinalliği kontrol etme, 3) dokümanları anlama, 4) veriyi analiz etme ve 5) veriyi kullanma basamakları olmak üzere beş aşamada yapılmaktadır (Akt. Yıldırım ve şimşek, 2008: 193). Dokümanlara ulaşma ve orijinallikleri kontrol etme basamaklarında fen öğretim programlarına her iki ülkenin eğitim bakanlıklarının resmi sayfalarından orijinal belgelere ulaşılmıştır. Diğer basamaklarda ise her iki ülkenin de fen öğretim programı araştırmacılar tarafından tamamen incelenmiş, amaç, beceri ve süreçler, değerler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme olarak belirlenen kategorilerde yer alan farklılık ve benzerlikler araştırılıp değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Türkiye MEB İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı (2018), Singapur MoE (Ministry of Education) İlkokul Fen Müfredatı (2014) ve yararlanılan kaynaklar ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri kaynağı olarak Türkiye için MEB tarafından 2018 yılında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ve Singapur için MoE tarafından 2014 yılında hazırlanan İlkokul Fen Müfredatı (Science Syllabus Primary) ülkelerin resmi internet sitelerinden ulaşılarak incelenmiştir (MEB, 2018; MoE, 2014).

Bulgular

Türkiye ile Singapur'un ilkokul fen öğretim programlarının amaç, beceri ve süreçler, değerler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme ile ilgili benzerlik ve farklılıkların değerlendirilmesine ilişkin bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Fen Öğretim Programlarının Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde fen öğretim programları genel amaçları bakımından karşılaştırılarak elde edilen bulgular tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Genel Amaçlarına İlişkin Karşılaştırma

TİFÖP	SİFÖP
1. Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak.	1-Öğrencilere çevrelerine olan ilgilerini artıran ve çevreleriyle ilgili meraklarını uyandıran deneyimler sağlamak.
2. Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek.	2- Öğrencilere kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı anlamalarına yardımcı olacak temel bilimsel terimleri ve kavramları sağlamak.
3. Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek.	3- Öğrencilere bilimsel araştırma için gerekli olan becerileri, zihin alışkanlıklarını ve tutumları geliştirme fırsatları sağlamak.
4. Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözümede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak.	4- Öğrencileri kişisel kararlar alırken bilimsel bilgi ve yöntemleri kullanmaya hazırlamak.
	5-Öğrencilerin bilimin insanları ve çevreyi nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmak.

-
5. Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek.
 6. Bilim insanlarıncı bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak.
 7. Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek.
 8. Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak.
 9. Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek.
 10. Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.
-

TİFÖP'te programın genel amaçlarının 10 madde ile daha ayrıntılı açıklandığı görülürken SİFÖP'te programın amaçları 5 madde ile açıklanmıştır. Her iki programda da fen bilimleri ile ilgili temel kavramların ve bilgilerin öğretilmesi, insan çevre ilişkisinin kavranması, doğa ve çevreye karşı merak uyandırmak, bilimsel bilgi süreçlerinin kazandırılması ve günlük yaşamda kullanılması ortak hedefler olarak görülmektedir. SİFÖB' den farklı olarak TİFÖP'te; toplum, ekonomi ve çevre arasında sürdürülebilir kalkınma bilinci oluşturma, fen bilimlerinin içeriğindeki alanlara ilişkin kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirme, güvenlik bilinci oluşturma, evrensel ahlak ve milli-kültürel değerler ile bilimsel etik kapsamına giren ilkelerinin benimsenmesini sağlama konularına vurgu yapılmıştır.

Fen Öğretim Programlarındaki Beceri ve Süreçlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde fen öğretim programlarında yer alan beceri ve süreçler karşılaştırılarak elde edilen bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Fen Bilimleri Öğretim Programlarındaki Beceri ve Süreçlere İlişkin Karşılaştırma

TİFÖP	SİFÖP
a. Bilimsel Süreç Becerileri	a. Beceriler
Gözlem yapma	Hipotez oluşturma
Ölçme	Olanaklar yaratmak
Sınıflama	Tahmin
Verileri kaydetme	Gözlem
Hipotez kurma	Aparat ve ekipman kullanımı
Verileri kullanma ve model oluşturma	Karşılaştırma
Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Sınıflandırma
Deney yapma	Çıkarılma
b. Yaşam Becerileri	Analiz
Analitik düşünme	Değerlendirme
Karar verme	İletişim
Yaratıcı düşünme	b. Süreçler
Girişimcilik	Yaratıcı problem çözme
İletişim	Araştırma
Takım çalışması	Karar verme
c. Mühendislik ve Tasarım Becerileri	
Yenilikçi (inovatif) düşünme	

TİFOP'te süreç ve beceriler "Öğretim Programı'nda Alana Özgü Beceriler" başlığı altında, "Bilimsel Süreç Becerileri", "Yaşam Becerileri", "Mühendislik ve Tasarım Becerileri" alt başlıklarıyla verilmiştir. SİFÖP'te ise "Müfredat Çerçevesi" başlığı altında "Süreç ve Beceriler" alt başlığı olarak verilmiştir. Gözlem, sınıflama, hipotez kurma, iletişim, karar verme, problem çözme gibi becerilerin her iki programda da ortak beceriler olduğu görülmektedir. Ancak

TİFÖP'te beceriler bölümünde bahsedilmemesine karşın programda yer verilen kazanımlar incelendiğinde; karşılaştırma, çıkarımda bulunma, araştırma yaparak çözümler üretme, tahmin etme gibi kazanımların olduğu görülmektedir. Ayrıca SİFÖP'te süreç ve becerilerde bulunmamasına rağmen ölçme, takım çalışması, girişimcilik birer kazanım olarak veya kazanım açıklamalarında yer almaktadır. Bu bağlamda TİFÖP ile SİFÖP'ün beceri ve süreçler bakımından önemli ölçüde benzer oldukları görülmektedir.

Fen Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde fen öğretim programlarında yer alan değerler karşılaştırılarak elde edilen bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Fen Bilimleri Öğretim Programlarındaki Değerlere İlişkin Karşılaştırma

TİFÖP	SİFÖP
• Adalet	• Merak
• Dostluk	• Yaratıcılık
• Dürüstlük	• Dürüstlük
• Öz Denetim	• Nesnellik
• Sabır	• Açık fikirlilik
• Saygı	• Azim
• Sevgi	• Sorumluluk
• Sorumluluk	
• Vatanseverlik	
• Yardımseverlik.	

TİFÖP'te değerler, ayrı bir öğrenme ve konu alanı, tema veya ünite olarak görülmemiş, bütün eğitim-öğretim sürecinin son gayesi ve ruhu olarak, geliştirilen programlarının tümünde ve her bir biriminde yer almıştır. Fen programının da aralarında bulunduğu bütün eğitim programları için 10 "kök değer" belirlenmiştir. Bu değerler şunlardır: Sabır, yardımseverlik, adalet, dürüstlük, dostluk, sevgi, saygı, vatanseverlik, sorumluluk, öz denetim.

SİFÖP'te ise merak, dürüstlük, yaratıcılık, nesnellik, açık fikirlilik, sorumluluk, azim olmak üzere 7 değer belirlenmiş ve bu değerler kazanımlar içinde tutum ve etik başlığı altında konularla ilgili birer kazanım olarak belirtilmiştir. Örneğin 3. ve 4.sınıf "Çeşitlilik" temasında "1-Sorular sorarak çevredeki canlı ve cansız varlıkları keşfetme merakını gösterir. 2- Farklı bakış açılarına saygı duyarak bireysel çabaya ve ekip çalışmasına değer verir." şeklinde değerler birer kazanım olarak belirtilmiştir.

Dürüstlük, sabır-azim ve sorumluluk değerlerinin her iki programda da bulunduğu görülmektedir.

Fen Öğretim Programlarının İçeriklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde fen öğretim programları içerikleri bakımından karşılaştırılarak elde edilen bulgular tablo 5 ve tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5

TİFÖP İçerikleri

Konu Alanı Adı	Ünite Adı ve Konular			
	3. Sınıf	Kazanım Sayısı	4. Sınıf	Kazanım Sayısı
Dünya ve Evren	F.3.1. Gezeganimizi Tanıyalım F.3.1.1. Dünya'nın Şekli F.3.1.2 Dünya'nın Yapısı	5	F.4.1. Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri F.4.1.1. Yer Kabuğunun Yapısı F.4.1.2. Dünya'mızın Hareketleri	5

Canlılar ve Yaşam	F.3.2. Beş Duyumuz F.3.2.1. Duyu Organları ve Görevleri	3	F.4.2. Besinlerimiz F.4.2.1. Besinler ve Özellikleri	6
Fiziksel Olaylar	F.3.3. Kuvveti Tanıyalım F.3.3.1. Varlıkların Hareket Özellikleri F.3.3.2. Cisimleri Hareket Ettirme ve Durdurma	4	F.4.3. Kuvvetin Etkileri F.4.3.1. Kuvvetin Cisimler Üzerindeki Etkileri F.4.3.2. Mıknatısın Uyguladığı Kuvvet	5
Madde ve Doğası	F.3.4. Maddeyi Tanıyalım F.3.4.1. Maddeyi Niteleyen Özellikler F.3.4.2. Maddenin Halleri	4	F.4.4. Maddenin Özellikleri F.4.4.1. Maddeyi Niteleyen Özellikler F.4.4.2. Maddenin Ölçülebilir Özellikleri F.4.4.3. Maddenin Halleri F.4.4.4. Maddenin Isı Etkisiyle Değişimi F.4.4.5. Saf Madde ve Karışım	10
Fiziksel Olaylar	F.3.5. Çevremizdeki Işık ve Sesler F.3.5.1. Işığın Görmedeki Rolü F.3.5.2. Işık Kaynakları F.3.5.3 Çevremizdeki Sesler F.3.5.4 Sesin İşitmedeki Rolü	8	F.4.5.1 Aydınlatma ve Ses Teknolojileri F.4.5.1. Aydınlatma Teknolojileri F.4.5.2. Uygun Aydınlatma F.4.5.3. Işık Kirliliği F.4.5.4. Geçmişten Günümüze Ses Teknolojileri F.4.5.5. Ses Kirliliği	12
Canlılar ve Yaşam	F.3.6. Canlılar Dünyasına Yolculuk F.3.6.1. Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım F.3.6.2. Ben ve Çevrem	8	F.4.6. İnsan ve Çevre F.4.6.1. Bilinçli Tüketici	2
Fiziksel Olaylar	F.3.7. Elektrikli Araçlar F.3.7.1. Elektrikli Araç-Gereçler F.3.7.2. Elektrik Kaynakları F.3.7.3. Elektriğin Güvenli Kullanımı	3	F.4.7. Basit Elektrik Devreleri F.4.7.1. Basit elektrik Devreleri	3
Toplam		36		43

Tablo 6
SİFÖP İçerikleri

Tema	Konular			Kazanım Sayısı
	3. ve 4. Sınıf	Kazanım Sayısı	5. ve 6. Sınıf	
Çeşitlilik	<ul style="list-style-type: none"> Canlı ve cansız varlıkların çeşitliliği (Genel özellikler ve sınıflandırma) Malzeme çeşitliliği 	9		
Döngüler	<ul style="list-style-type: none"> Bitkilerde ve hayvanlarda döngü (Yaşam döngüsü) Madde ve sudaki döngü (Madde) 	6	<ul style="list-style-type: none"> Bitkiler ve hayvanlarda döngü (Üreme) Madde ve sudaki döngü (Su) 	35
Sistemler	<ul style="list-style-type: none"> Bitki sistemi (Bitki bölümleri ve işlevleri) İnsan sistemi (Sindirim sistemi) 	3	<ul style="list-style-type: none"> Bitki sistemi (Solunum ve dolaşım sistemleri) İnsan sistemi (Solunum ve dolaşım sistemleri) Hücre sistemi Elektrik sistemi 	39
Etkileşimler	<ul style="list-style-type: none"> Kuvvetlerin etkileşimi (Mıknatıslar) 	6	<ul style="list-style-type: none"> Kuvvetlerin etkileşimi (Sürtünme kuvveti, yerçekimi kuvveti, aylardaki kuvvet) 	35

Enerji	• Enerji formları ve kullanımları (Işık ve ısı)	13	• Çevre ile etkileşim	12
			• Enerji formları ve kullanımları (Fotosentez)	
Toplam		37	• Enerji dönüşümü	121

TİFÖP'e bakıldığında “**Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası**” olmak üzere 4 konu alanı bulunduğu, 3.sınıftan 8. sınıfa kadar bu konu alanları çerçevesinde ünitelerin sınıf düzeylerine göre değiştiği ve programın sınıf düzeylerine göre bazen sarmal bazen de bütünsel bir yaklaşımla oluşturulduğu görülmektedir. TİFÖP'te “bir yandan çeşitli konular ve sınıf kademelerinde sarmal yaklaşım anlayışıyla tekrar eden açıklamalara ve kazanımlara, diğer taraftan ise bütüncül ve tek seferde kazandırılması amaçlanan öğrenme ürünlerine yer verilmiştir” ifadesi programın bu noktadaki yaklaşımını ortaya koymaktadır. SİFÖP'e bakıldığında ise ilkökul fen müfredatının “**Çeşitlilik, Döngüler, Sistemler, Etkileşimler, Enerji**” temaları olmak üzere 5 tema üzerine kurulduğu, 3-4 ve 5-6. sınıflarda ortak konulara ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir. “Çeşitlilik” temasına 3. ve 4. sınıflarda yer verilirken, 5. ve 6. sınıflarda bu temaya yer verilmemiştir. TİFÖP'te olduğu gibi SİFÖP'te de “Sarmal yaklaşım, kavramların ve becerilerin farklı seviyelerde ve artan derinlikle yeniden gözden geçirilmesi ile öğrencilerin bilişsel gelişimiyle eşleşecek şekilde bilimsel kavramların ve becerilerin öğrenilmesine olanak tanır. Böylece, öğrencilerin mevcut kavram anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olur ve kademeli olarak becerilerde ustalaşmalarını kolaylaştırır.” ifadesiyle programın sarmal yapısı ortaya koymuştur.

TİFÖP'te ünite konularına ve kazanımlarına kaç ders saati ayrılacağı ayrıntılı olarak verilmişken, SİFÖP'te konulara ve kazanımlara kaç ders saati ayrılacağı belirtilmemiştir.

TİFÖP'te dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütün üniteleri kapsayacak şekilde toplumun ihtiyacı karşılamaya yönelik problemleri belirlemeleri ve bu problemlere yönelik ürün oluşturmaları beklenen “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” bulunmaktadır. Bu uygulama kapsamında öğrencilerin yıl sonunda bilim şenlikleriyle ortaya koydukları ürünleri sergilemeleri beklenmektedir.

SİFÖP'te **Beyaz Boşluk (White Space)** alanında “Serbest bırakılan müfredat süresi, öğretmenlerin daha ilgi çekici öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarına ve/veya müfredatın amaçlarına ulaşıldığı sürece özelleştirilmiş okul tabanlı programları uygulamalarına olanak sağlamaktır.” ifadesi ile okullara ve öğretmenlere esneklik verilerek okul tabanlı programların uygulanabileceğini belirtmiştir. TİFÖP'te programın uygulaması ile ilgili esneklik sağlayan böyle bir uygulamaya rastlanmamıştır.

TİFÖP'te 3.sınıflarda 36, 4. sınıfta ise 43 kazanım olduğu görülmektedir. SİFÖP'te ise 3. ve 4. sınıflarda 37'şer, 5. ve 6. sınıflarda ise 121'er kazanımın olduğu görülmektedir. SİFÖP'te Öğrenme çıktıları;

1) Bilgi, Anlama ve Uygulama,

2) Süreçler ve beceriler,

3) Etik ve tutumlar olmak üzere üç başlıkta ele alınmış ve her bir konu için bu üç başlıkta ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir. Bu sebeple SİFÖP'teki kazanım sayılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Hem TİFÖP'te hem de SİFÖP'te sınıf düzeyleri arttıkça kazanım sayılarının arttığı görülmektedir. SİFÖP'te 3. ve 4. sınıflarda konular daha yüzeysel ele alınırken, 5. ve 6. sınıflarda artan kazanımlarla konuların daha ayrıntılı ele alındığı görülmektedir.

TİFÖP'te “Canlılar ve Yaşam” konu alanı “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi “Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım” konusu “Çevresindeki örnekleri kullanarak varlıkları canlı ve cansız olarak sınıflandırır.” kazanımının altında “a. Canlıların sistematik sınıflandırılmasına girilmez. b. Canlı türlerinden sadece bitki ve hayvanlardan söz edilir. c. Canlı ve cansız kavramlarında literatürdeki kavram yanılgılarına dikkat edilir.” şeklinde konunun sınırlılıklarını belirten açıklamalar yer almaktadır. TİFÖP'e benzer olarak SİFÖD'te de “Çeşitlilik” temasında “Bazı geniş canlı gruplarını tanıtır.” kazanımının altında “Belirli canlıların (örn. lepiştes) isimlerinin ve özelliklerinin (örn. canlı

genç doğurması) hatırlanması gerekli değildir.” gibi açıklayıcı ve sınırlandırıcı ifadeler bulunmaktadır.

Fen Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde fen öğretim programları öğrenme-öğretme bakımından karşılaştırılarak elde edilen bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Karşılaştırma

TİFÖP	SİFÖP
1. Disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır.	1. Programın merkezinde, bilimsel araştırma yaklaşımı bulunmaktadır. Araştırma, bilimin günlük yaşamda, toplumda ve çevrede oynadığı rollerle ilgili bilgi, konular ve sorulara dayanmaktadır. Fen bilgisi müfredatı, öğrenciyi bir araştırmacı olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır.
2. Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumludur. Öğrenme sürecine aktif katılımının sağlar, bilginin kaynağını araştırır, sorgular, açıklar, tartışır ve ürüne dönüştürür.	2. Öğretmenler, fen dersinde araştırma lideridir, sorgulama sürecinin kolaylaştırıcıları ve rol modelleridir. Öğretmenler, öğrencilerine fennin heyecanını ve değerini öğretirler. Öğretmenler, öğrencileri sorgulama duygusunu geliştirmeye teşvik edecek ve buna meydan okuyacak bir öğrenme ortamı yaratır.
3. “Öğretmen, fen bilimlerinin değerini, önemini ve bilimsel bilgiye ulaşmanın sorumluluk ve heyecanını öğrencileriyle paylaşan ve aynı zamanda sınıfındaki araştırma sürecini yönlendiren bir rehber rolündedir.” Öğretmen, öğrencilerini cesaretlendirerek onlarda araştırma isteğinin ve heyecanın, bilimsel düşünce tarzının gelişmesini sağlar.	3. Öğretme ve öğrenme yaklaşımları, bir sorgulayıcı olarak öğrenci etrafında merkezlenir. Fen derslerinde öğrencilere, bilimsel araştırma sonucu olarak ortaya konulan ürünlerin bilim adamları tarafından nasıl türetildiği gösterilmeli, günlük yaşamları, toplum ve çevre ile ilgili bilgi ve konular hakkında sorular sorma, kanıtların toplanması ve kullanımına aktif olarak katılma, açıklamaları bilimsel bilgiye dayalı olarak formüle etme ve iletme fırsatları sağlanmalıdır.
4. Öğrenciyi merkeze alan problem çözme, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb. ile gerçekleştirilen öğrenme ortamlarında derslerin yürütülmesini esas almıştır. Proje tasarlama, model ve ürün oluşturma, ürünü tanıtmaya gibi öğrencilerden beklenen performansların öğretmen rehberliğinde sınıf içinde gerçekleştirilmesi ve okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar gibi informal öğrenme ortamlarından da faydalanılabileceği belirtilmektedir.	4. Öğretmenler öğrencilerde fennin temelini oluşturmak için, araştırmaya dayalı yaklaşımı uygulamalı olarak somuttan soyuta gerçekleştirmelilerdir.
5. Öğrenme süreci; “keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı” kapamaktadır. Öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel araçlarla ifade edebilecekleri, düşüncelerini destekleyebilecekleri veya arkadaşlarının düşüncelerini çürütecek farklı argümanlar geliştirebilecekleri tartışma ortamları yaratılmalıdır.	5. Öğretmenlerin dersleri planlamasına ve anlatmasına yardımcı olacak aynı zamanda öğrencilere anlamlı öğrenme deneyimleri sağlayacak, bilime olan ilgilerini ve meraklarını geliştirecek stratejiler tavsiye edilmiştir. Bunlar; kavram karikatürleri, kavram haritaları, işbirlikli öğrenme, gösteri, alan gezileri, oyunlar, araştırma, problem çözme, proje çalışmaları, soru sorma, Rol oynama, drama, dans ve hareket, hikâyeler, aktif ve bağımsız öğrenme stratejileri, bilgi ve iletişim teknolojileri olarak sıralanmıştır.
6. Öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakması için fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanan TİFÖP’te öğretmen rehberliğinde öğrencilerin hayatın içindeki problemleri ve ihtiyaçlarını gidermeye yönelik teknolojiler üretmesi beklenmektedir.	

TİFÖP’te öğrenme ve öğretme süreçleri “Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında “Öğretmen-Öğrenci Rolü” ve “Benimsenen Strateji ve Yöntemler” alt başlıklarında bahsedilmişken, SİFÖP’te ise “Soruşturma Yoluyla Öğretme ve Öğrenme” başlığı altında bahsedilmiştir. Her iki ülkenin fen öğretim programlarında araştırma-sorgulamaya dayalı bir yaklaşım temel alınmaktadır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme süreçleri öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır. Öğretmen rehber ve yol gösterici olarak görülmektedir. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere fennin heyecanını ve değerini kavratmaya çalışırlar.

TİFÖP'te öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerden yüzeysel olarak bahsedilmiş; öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenebilmelerinin sağlanması için araştırma- sorgulama odaklı öğrenmeye göre sınıf/okul içi ve okul dışı, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, planetaryumlar, botanik bahçeleri, müzeler, doğal ortamlar gibi öğrenme yaşantılarının tasarlanacağından ve öğrenciler için oluşturulacak model ve ürün oluşturma, proje tasarlama, ürün tanıtma, argümanlara dayalı tartışma etkinliklerinden bahsedilmiştir. SİFÖP'te ise öğrenme-öğretme yaşantılarında kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklere birer sembol verilmiş ve bunlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca SİFÖP'ün ders içerikleri bölümünde kazanımların altında o kazanımla ilgili ders sırasında kullanılacak strateji, yöntem, teknikler ve yapılabilecek etkinlikler açıklanarak öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Fen Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde fen öğretim programları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bakımından karşılaştırılarak elde edilen bulgular tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Fen Bilimleri Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Karşılaştırma

TİFÖP	SİFÖP
<p>TİFÖP'te her bireyin birbirinden farklı olması dolayısıyla "herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması" bir öğretim programlarının ve ölçme değerlendirme süreçlerinin insan doğasına ters olduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple öğretim programı bir yol göstericidir ve ölçme ve değerlendirme sürecinde çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil özgünlük ve yaratıcılık uygulamalarıyla öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenmektedir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili ilkeler ise şunlardır:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kazanım ve açıklamaların sınırları ölçüt olarak alınmalıdır. 2. Tercih edilen araç ve yöntem, ölçme ve değerlendirme ile ilgili teknik ve akademik ölçütlere uygun olmalıdır. 3. Eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebileceği için öğrencideki bu değişimlerin de dikkate alınmasını sağlayan eğitim süreci boyunca yapılır. 4. Öğrencinin akademik gelişimini tek bir yöntem veya teknik kullanarak ölçüp değerlendirilmek uygun değildir. 5. Eğitimin "bilme" boyutunun yanında "hissetme" ve "yapma" boyutu da ele alındığında sadece bilişsel ölçümler yeterli görülemez. 6. Öğretmen ve öğrencinin aktif olarak katıldığı çok odaklı ölçme ve değerlendirme esastır. 	<p>SİFÖP'te ölçme öğretme ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve öğretmene öğretme hedeflerine ilişkin öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili bilgiler vererek öğretmenin öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak için bilinçli karar alması ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesini sağlar. Değerlendirme, öğrenciler tarafından istenen bilgi, beceri ve tutumların ne ölçüde elde edildiğini ölçer. Öğretme ve öğrenme sürecini tamamlarken, aynı zamanda öğrencilere, öğretmenlere, okullara ve velilere biçimlendirici ve özetleyici geri bildirim sağlar. Müfredatın değerlendirme hedefleri, aşağıda gösterildiği gibi müfredat çerçevesindeki üç alanla uyumludur:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fen Kavramlarının Bilgisinin, Anlaşılmasının ve Uygulanmasının Değerlendirilmesi 2. Becerilerin ve Süreçlerin Değerlendirilmesi 3. Etik ve Tutumların Değerlendirilmesi <p>Değerlendirme, öğrenciler tarafından istenen bilgi, beceri ve tutumların ne ölçüde elde edildiğini ölçerek pek çok amaca hizmet ettiğinden, değerlendirme türünü gerçekleştirilmesi hedeflenen belirli amaç ile eşleştirmek önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin performansının belirli bir yönü hakkında bir değerlendirme yapmadan önce, kullanılan değerlendirme türünün, öğretmenin değerlendirmek istediği performansın belirli yönünü doğru bir şekilde yansıtan bilgiler üreteceğinden emin olmalıdır. Çeşitli değerlendirme araçlarının benimsenmesi, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmenin farklı yönlerini değerlendirmelerini sağlar. Sorgulamaya dayalı bir sınıfta, değerlendirme birçok şekilde olabilir. Yazılı testlere ek olarak, öğretmenler aşağıdaki değerlendirme araçlarını kullanarak performans dayalı değerlendirme de yapabilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratikler • Projeler • Öğretmen gözlemleri • Kontrol listeleri • Düşünceler / Dergiler • Model yapımı • Posterler

-
- Oyunlar ve sınavlar
 - Tartışmalar
 - Drama / Gösteri ve Anlat
 - Öğrenme Parkurları
-

TİFÖP'te "Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı" başlığı altında ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yer alırken SİFÖP'te "Öğretme ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi" başlığı altında "Neden Değerlendirmeliyiz?", "Neyi Değerlendirmeliyiz?" ve "Nasıl Değerlendirmeliyiz?" alt başlıklarıyla daha ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Her iki fen programında öğrencileri değerlendirme, programın ayrılmaz bir parçası olarak görülmüş ve süreç odaklı bir değerlendirme anlayışı ön plana çıkarılmıştır. Bu noktada öğretmenlere kazanımların içeriklerine bağlı olarak farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği vurgulanmış ve öğretmenlere esneklik sağlanması amaçlanmıştır. Her iki programda da sadece öğrencilerin bilgilerini değil, süreç içindeki tutum, değer, ilgi, beceri ve başarılarının ölçülmesi gerektiğine ve çok odaklı bir ölçme ve değerlendirme sürecine vurgu yapılmıştır.

TİFÖP'te SİFÖP'ten farklı olarak ölçme araç ve yöntemlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili teknik ve akademik ölçütlere uygun olması gerektiği vurgulanmıştır.

SİFÖP'te ise TİFÖP'ten farklı olarak ölçme ve değerlendirmenin öğretmen, öğrenci, okul ve velilere geri bildirim sağlamasından ve bu sayede öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi, öğretim hedeflerinin ne derece gerçekleştiğinin ve öğretimin etkililiğinin görülmesi bakımından önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca TİFÖP'te kullanılacak ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine değinilmezken, SİFÖP'te bunlar liste olarak sunulmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de 2018 yılında, Singapur'da ise 2014 yılında uygulamaya konulan ilkökul fen öğretim programları; amaçlar, değerler, beceri ve süreçler, öğrenme-öğretme süreçleri, içerik, ölçme ve değerlendirme unsurları karşılaştırılarak her iki programın benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Fen Öğretim Programlarının Genel Amaçlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya göre Türkiye ve Singapur Fen Öğretim Programlarında; fen bilimleri ile ilgili temel kavramların ve bilgilerin öğretilmesi, insan çevre ilişkisinin kavranması, doğa ve çevreye karşı merak uyandırmak, bilimsel bilgi süreçlerinin kazandırılması ve günlük yaşamda kullanılması ortak hedefler olarak görülmektedir. Her iki program genel amaçları bakımından benzerlik göstermekle birlikte TİFÖP'te fen öğretimi amaçlarının daha detaylı ifade edildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda benzer olarak TİFÖP'ün amaçlarının diğer ülke programlarına göre daha fazla ve detaylı olmasıyla birlikte programların amaçları bakımından benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Karaer, 2016; Berber ve Güzel, 2017; Erdoğan, 2019). 21. Yüzyılda; araştıran, sorgulayan, merak duyan, hayal kuran, eleştirel düşünen, yaşam boyu öğrenen, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş bireyler istenmekte; bunun için de fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimi gerekli görülmektedir. (MEB, 2015: 5; Akgündüz ve diğerleri, 2015). Her iki ülkenin de fen programlarını 21. yüzyıl becerileriyle donanmış, ülkelerinin gelişmesine katkı sağlayacak insan modelini yetiştirmek amacıyla düzenledikleri görülmektedir. TİFÖP'te SİFÖP'ten farklı olarak toplum, ekonomi ve çevre arasında sürdürülebilir kalkınma bilinci oluşturmak, fen bilimlerine ilişkin kariyer bilincini ve girişimcilik becerilerini geliştirmek, güvenlik konusunda bilinç oluşturmak, evrensel, milli ve kültürel ahlak değerleri ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak gibi hedeflere yer verilmiştir. Özellikle TİFÖP'te kariyer bilincine yer verilmesi dikkat çekmektedir. Programda öngörülen kariyer bilinci: bireylerin erken yaşlardan başlayarak eğitim yaşantıları ve elde ettikleri deneyimler aracılığıyla gelecekteki kariyerlerini planlayıp, bu planları uygulayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmalarının

sağlanması anlamına gelmektedir (Aytaç, 1997. Akt. Gezer ve Deveci, 2016: 2). Okullar; ilkokullarda kariyer farkındalığı, ortaokullarda kariyer keşifleri, lise ve sonrasında ise kariyer hazırlığı ve karar verme aşamaları aracılığıyla tüm öğrencilere kariyer planlama sürecinde yardımcı olmakla görevlidir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013: 49). Bu bağlamda bilginin yayılımı ve teknolojinin gelişiminde yaşanan hızlı dönüşümle birlikte dünyada meslekler ve bireylerin sahip olması gereken nitelikler hızla değişmekte, ülkelerin ve bireylerin bu değişimlere ayak uydurması gerekmektedir. Fen bilimleri dersinde öğrencilere kariyer bilinci oluşturmaya yönelik yapılan çalışmalarla birlikte, öğrencilerin meslek seçimleri ile ilgili değişiklikler olmakta ve öğrencilerin, meslekleri tercih etme sebeplerinde daha bilinçli davrandıkları görülmektedir (Erdoğan ve Taşar, 2019). TİFÖP'te ilkokuldan başlayarak çocuklarda kariyer bilinci oluşturmak bir hedef olarak belirlenmiştir. Bu hedef, çocukların kendi ilgi, beceri ve yeteneklerini keşfetmesinin yanında gelecek yıllarda toplumun ihtiyacına yönelik olarak mesleklerini bilinçli seçmeleri ve daha üretken olmaları amacının bir yansıması olarak görülmektedir.

Fen Öğretim Programlarının Beceri ve Süreçlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Her iki programda da gözlem, sınıflama, hipotez kurma, iletişim, karar verme, problem çözme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma, araştırma yaparak çözümler üretme, tahmin etme, ölçme, takım çalışması, girişimcilik gibi beceri ve süreçler olduğu görülmektedir. TİFÖP ve SİFOP beceri ve süreçler bağlamında büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu durum, Kılıç ve Sürmeli (2017: 826) tarafından 2013 Fen Öğretim Programı esas alınarak yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Yazıcıoğlu ve Pektaş (2018: 146), SİFOP'te bu beceri ve süreçlerin detaylı olarak ele alındığını, 2013 TİFÖP'te detay verilmediğini belirtmektedir. TİFÖP (2018)'de, beceri ve süreçler açıklanmış ve sınıf düzeylerine göre kazanım olarak yer almıştır. Bilim ve teknoloji yaşamın her alanında karşımıza çıkmakta ve hayatımızı doğrudan etkilemektedir. Ülkelerin bilim ve teknolojiye ilerleyebilmesi; bilimi anlayan, elde ettiği bilgileri yorumlayarak analiz eden, karşılaştığı problemlere karşı bilimsel tutum sergileyerek çözümler üreten bireyler yetiştirilmesiyle mümkün olabilmektedir (Turan, 2014: 1). Bunun için ise bilimsel okuryazarlık gerekmektedir. Bilimsel süreç becerileri, bireyde istenen bilim okuryazarlığının gerektirdiği temel becerilerdendir (Aktamış ve Ergin, 2007: 11). Bilimsel süreç becerileri, bilim yaparken yürütülen çeşitli süreçleri ve kullanılan zihinsel becerileri içermektedir (Kılıç, Haymana ve Bozıılmaz, 2008: 55). Bu becerilere sahip bireyler günlük hayatları içindeki problemlerin farkına varır, bunlara bilimsel olarak yaklaşır, yaratıcılıklarını kullanarak çözümler üretirler (Aktamış ve Ergin, 2007: 11). Bilimsel düşünmenin oluşmaya başladığı ilkokul döneminde öğrencilerde bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde fen bilimleri dersinin büyük önemi ve etkisi bulunmaktadır (Turan, 2014: 5). Her iki ülkenin de gelişmişlik düzeylerini artırmak ve istedikleri insan tipini yetiştirmek için ilkokul yıllarından itibaren çocukları birer bilim insanı gibi görerek bilimsel süreç becerilerini geliştirecek şekilde fen öğretim programlarını düzenledikleri görülmektedir.

TİFÖP'te SİFOP'ten farklı olarak mühendislik ve tasarım becerilerine de vurgu yapılmaktadır. Bu beceri, fen bilimlerini, matematik, teknoloji ve mühendislik (FeTeMM) alanlarıyla birlikte disiplinler arası bir yaklaşımla, öğrencilerin buluş ve inovasyon yapabilmelerini sağlayacak seviyeye ulaşılarak edindikleri bilgi ve becerilerle ürün oluşturma ve bu ürünlere katma değer sağlama konusunda bir yaklaşımı içermektedir (MEB, 2018: 10). İnovasyonun ülkelerin kalkınmasını tetiklediği, doğrudan ya da dolaylı olarak ekonomik ve toplumsal şartların gelişimine katkı sağladığı görülmüştür (Özarlan, 2017: 150). FeTeMM yaklaşımıyla düzenlenmiş öğrenme-öğretme süreçleri, öğrencilerin yeni fikirler üretmek için problemlere yönelik çözümler geliştirmelerine, anlamlı öğrenme sağlamalarına, akademik başarılarını artırmalarına; bilimsel yaratıcılık, üç boyutlu düşünme, öğrendiklerini yeni durumlara transfer etme ve iletişim becerilerinin gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır (Aygen, 2018: 5; Gülhan ve Şahin, 2018: 40; MEB, 2019 a: 3-4). Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye'nin toplumun refah düzeyini yükseltecek bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sağlamak için ürün meydana getirecek ve ülke

ekonomisine katkı sağlayacak bireyler yetiştirme anlayışını, fen programına mühendislik ve tasarım becerilerini yerleştirerek ortaya koyduğu görülmektedir.

Fen Öğretim Programlarındaki Değerlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Her iki programda da değerler bulunmakla birlikte TİFÖP'te bütün eğitim programları için 10 "kök değer" belirlenmiş, bu değerler bütün öğretim sürecinin son gayesi ve ruhu olarak, öğretim programlarının tümünde ve her bir biriminde yer almış, farklı bir program ya da ünite, öğrenme alanı, konu olarak ele alınmamıştır. SİFÖP'te değerler, "Tutumlar ve Etik" başlığı altında konularla ilgili birer kazanım olarak belirtilmiştir. Değer, "bir şeyin arzu edilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç" (Güngör, 2010: 27), istenen, istenebilen şey, insanların karşılaştıkları olaylarla ilgili tavırları, olgular ve nesnelere hakkında ihtiyaç ve ideallere göre verilen yargı" (Bolay, 1997: 93) olarak tanımlanmaktadır. Değerler, bireye neyin anlamlı, neyin anlamsız olduğunu belirlemede bir ölçüt olarak bireyin duygu, düşünce, davranış ve kararlarına yön verir. Bu nedenle değerler sistemi, bireyin duygu ve düşüncelerinin zeminini oluşturur (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2014: 114). Okulların görevlerinden biri de öğrencilere programlarda açık olarak belirtilen veya örtük olarak yer alan değerleri öğretmek, bireylerin ahlaki olarak gelişmelerine katkı sağlamak ve kişiliklerini olumlu biçimde etkilemektir (Akbaş, 2008: 9). Değerler, TİFÖP'ün tümünü kapsamakla birlikte ayrı bir öğrenme alanı, konu veya ünite olarak görülmeyp örtük bir program özelliği göstermektedir. SİFÖP'te bahsedilen değerlerin, toplumsal değerlerden çok bir bilim insanında olması gereken bilimsel değerler olduğu görülmektedir. Bilimsel değerler, bilimsel araştırmanın planlaması ve yürütülmesinde uyulması gereken bilimsel ve etik kriterler olarak tanımlanabilir (Erdem, 2012: 25). Ulus (2011) bir bilim insanında bulunması gereken evrensel nitelikli temel kuralları; dürüstlük, güvenilirlik, tarafsızlık, nesnellik, bağımsızlık, açıklık, hakkaniyet, saygı ve sakınma, sorumluluk olarak sıralamıştır (Akt. Erdem, 2012: 30). Bu bağlamda her iki programda, değerler yer almakta ve öğrenciler bir bilim insanı, araştırmacı olarak görülmektedir. Ancak sadece SİFÖP'teki değerlerin bilimsel değerler olduğu, programda bu bilimsel değerlerin her bir konu ile ilgili kazanım olarak yer aldığı görülmektedir. Bu da programın araştırma-soruşturmaya dayalı yaklaşımını pekiştirmektedir.

Fen Öğretim Programlarının İçeriklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

TİFÖP'te "Dünya ve Evren, Fiziksel Olaylar, Canlılar ve Yaşam, Madde ve Doğası" olmak üzere 4 konu alanı bulunduğu, 3.sınıftan 8. sınıfa kadar bu konu alanları çerçevesinde ünitelerin sınıf düzeylerine göre değiştiği ve programın sınıf düzeylerine göre bazen sarmal bazen de bütünsel bir yaklaşımla oluşturulduğu görülmektedir. SİFÖP'ün "Çeşitlilik, Döngüler, Sistemler, Etkileşimler, Enerji" temaları olmak üzere 5 tema üzerine kurulduğu, 3-4 ve 5-6. sınıflarda ortak konulara ve kazanımlara yer verildiği, sarmal bir yaklaşımla oluşturulduğu görülmektedir. Bu bakımdan Türkiye ve Singapur ilkököl fen öğretim programları sarmal yapılarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Erdoğan, 2019; Kılıç ve Sürmeli, 2017; Yazıcıoğlu ve Pektaş, 2018). Programların bağımsız olan tek ögesinin hedefler olduğu ve içerik seçiminin bu hedeflere göre belirlenmesi gerektiği ilkesi göz önünde bulundurulduğunda (Baykara, 2013; 164), Türkiye ve Singapur fen programlarının içeriklerinin genel hedeflere uygun olarak öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabileceği durumlarla ilgili araştırma, sorgulama, uygulama etkinliklerini kapsadığı görülmektedir.

TİFÖP'te ünite konularına ve kazanımlarına kaç ders saati ayrılacağı ayrıntılı olarak verilmişken, SİFÖP'te konulara ve kazanımlara kaç ders saati ayrılacağı belirtilmemiştir. Ayrıca SİFÖP'te Beyaz Boşluk (White Space) alanında "Serbest bırakılan müfredat süresi, öğretmenlerin daha ilgi çekici öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarına ve/veya müfredatın amaçlarına ulaşıldığı sürece özelleştirilmiş okul tabanlı programları uygulamalarına olanak sağlamaktır." ifadesi ile okullara ve öğretmenlere esneklik verilerek okul tabanlı programların uygulanabileceği belirtmiştir. TİFÖP'te programın uygulanması ile ilgili böyle bir esneklik anlayışına rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar Hong Kong, Singapur, Finlandiya, Japonya, İngiltere gibi ülkelerin fen öğretim programlarının daha esnek yapıda olduğunu, Türkiye fen öğretim

programının bu esneklikten uzak olduğunu, daha merkezi bir programa sahip olduğunu ve öğretmenleri kısıtladığını göstermekte (Berber ve Güzel, 2017: 31; Erdoğan, 2019: 122; Obalı, 2009: 81), bu durum da öğretmene ve öğrenciye esneklik sunması gereken yapılandırmacı anlayışla tam olarak örtüşmemektedir (Berber ve Güzel, 2017: 31). TİFÖP'ün öğretmene ve okula, çevre şartlarına göre programın içeriklerinde programın hedeflerine ulaşmak şartıyla esneklik sağlamadığı ve daha merkezi bir anlayışla hazırlandığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de diğer ülkelerde olduğu gibi bölgesel, sosyo-ekonomik, kültürel farklılıklar, okul ve çevre imkânları dikkate alınarak daha esnek bir program yapısı oluşturulmalıdır. Bu durumun programın genel hedeflerine ulaşılmasına, okullara ve sınıf öğretmenlerine kolaylık sağlamasına ve programların etkililiğinin artmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

TİFÖP'te 3.sınıflarda 36, 4. Sınıfta ise 43 kazanım olduğu görülmektedir. SİFÖP'te ise 3. ve 4. sınıflarda 37'şer, 5. ve 6. sınıflarda ise 121'er kazanımın olduğu görülmektedir. TİFÖP ve SİFÖP'ün 3. ve 4. sınıflarda kazanım sayıları bakımından benzer oldukları görülmektedir. SİFÖP'te öğrenme çıktıları; "Bilgi, Anlama ve Uygulama", "Beceriler ve Süreçler", "Tutumlar ve Etik" olmak üzere üç başlıkta ele alınmış ve her bir konuda bu üç başlığın her biri için ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir. Bu sebeple SİFÖP'teki kazanım sayılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki programda sınıf düzeyleri arttıkça kazanım sayıları artmaktadır. SİFÖP'te 3. ve 4. sınıflarda konular daha yüzeysel ele alınırken, 5. ve 6. sınıflarda artan kazanımlarla birlikte konuların daha ayrıntılı ele alındığı görülmektedir. Araştırmalarda TİFÖP'te SİFÖP'e göre kazanım sayılarının çok fazla olduğu görülmektedir (Kılıç ve Sürmeli, 2017; Yazıcıoğlu ve Pektaş, 2018). Ancak, özellikle SİFÖP kazanım sayılarının sadece bilgi öğrenme alanı ile ilgili kazanımları kapsadığı görülmektedir. TİFÖP'te beceri ve süreçlerle ilgili kazanımlar SİFÖP'te olduğu gibi ayrı olarak verilirse de kazanımlar hem bilgi boyutunu hem de bilimsel süreç becerilerini içermektedir. Bu sebeple bu çalışmada SİFÖP kazanım sayıları yukarıda sayılan üç öğrenme çıktısının toplamı alınarak hesaplanmıştır.

Her iki fen öğretimi programında da kazanımların altlarında konunun sınırlılıklarını belirten açıklayıcı ifadeler bulunması programların benzer özelliklerindedir. İçeriğin hedeflerle tutarlı, öğrencinin hazırbulmuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene olarak düzenlenmesi gerekir (Baykara, 2013; 166-167). Her iki programın bu ilkeler doğrultusunda içeriğin sınırlarını belirlediği görülmektedir. Bu açıklamalar sınıf öğretmenlerine, konunun sınırlarının çizilmesi ve konunun kapsamının belirlenmesi bakımından yol gösterici niteliktedir.

Fen Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Her iki ülkenin fen öğretim programlarında araştırma-soruşturmaya dayalı bir yaklaşım temel alınmış, öğrenme-öğretme süreçleri de buna bağlı olarak öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır. Yapılan araştırmalar bu bulguları destekler niteliktedir (Berber ve Güzel, 2017; Erdoğan, 2019; Kılıç ve Sürmeli, 2017). Eğitim durumları olarak da ifade edilen öğrenme-öğretme süreçleri belirli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücüne sahip dış şartlardır. Öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti olan eğitimin öğrencinin yaşantısı yoluyla olması gerekmektedir (Ertürk, 1998: 84). En etkin öğrenme, bireyin yaparak yaşayarak yaptığı öğrenmedir. Öğrenmede kalıcılığın sağlanması ancak öğrenciyi merkeze alarak kendi yaşantısı ile ilişkilendirilen eğitim etkinlikleri aracılığıyla gerçekleşir (Odabaşı, 2014: 171-172). Yapılan araştırmalar araştırma-soruşturmaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamayı, akademik öz yeterliği ve bilimsel süreç becerilerini olumlu şekilde etkilediği göstermektedir (Kayacan ve Selvi, 2017: 1171; Yıldırım ve Altan, 2017: 71). Her iki programda da ilkokuldan başlayarak araştırma-soruşturmaya dayalı öğrenme yaklaşımı benimsendiği; çocukların problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, merak duygularının uyandırılması için öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli olarak düzenlendiği görülmektedir.

TİFÖP'te öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılabilecek strateji, yöntemlerden yüzeysel olarak bahsedilmişken SİFÖP'te ise öğrenme-öğretme yaşantılarında kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklere birer sembol verilmiş ve bunlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca SİFÖP'te ders

içerikleri bölümünde kazanımların altında o kazanımla ilgili ders sırasında kullanılabilir strateji, yöntem ve teknikler ve yapılabilecek etkinlikler açıklanarak öğretmenlere önerilerde bulunulmuş ve program bir kılavuz niteliği kazanmıştır. Gelişmiş ülkelerde öğretim programları bir bütünün parçaları olarak hazırlanmaktadır. Günümüzde ders programları artık sadece ders kitaplarına dayalı olarak geliştirilmemektedir. Özellikle öğretmen kılavuz kitaplarının yer almadığı bir programın öğretmenler tarafından ne şekilde uygulanacağı belirsizdir (Ayas, 1995: 154). 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye’de uygulanmaya koyulmasıyla öğretmen kılavuz kitapları, yapılandırıcı yaklaşımı tanıtmak ve öğretmenlere uygulanmada dersin hangi aşamalarında neler yapılması gerektiğinin anlatılması bakımından önem kazanmıştır (Ayvacı ve Er-Nas, 2009: 214). Öğretmenler tarafından kimi zaman “kutup yıldızı, pusula, deniz feneri” olarak bir rehber olarak, kimi zaman da “pranga, hapishane koğuşu” olarak öğretmeni dar bir kalıp içine hapsediği, yararlılığının yanında öğretmenlerin yaratıcılıklarını sınırladığı düşünülmüştür (Göçer ve Aktürk, 2015: 186). 2018 programı ile öğretmen kılavuz kitapları uygulaması sona ermiştir. Programların öğretmenlere esneklik sağlaması yanında sınırlandırmadan rehberlik yapması gerektiği, bu anlamda SİFÖP’ün TİPÖP’e göre öğretmenlere kılavuzluk etme bakımından daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

Fen Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Her iki fen programında da süreç odaklı bir değerlendirme anlayışı ön plana çıkmakta; öğrencilerin bilgilerinin değil, süreç içindeki tutum, değer, ilgi, beceri ve başarılarının da ölçülmesi gerektiğine ve çok odaklı bir ölçme ve değerlendirme sürecine vurgu yapılmaktadır. Bu noktada kazanımların içeriklerine bağlı olarak farklı değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği vurgulanmakta ve öğretmenlere esneklik sağlanmaktadır. Yapılan araştırmalar bu durumu desteklemektedir (Berber ve Güzel, 2017; Yazıcıoğlu ve Pektaş, 2018). Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yapılan değerlendirmelerde yazılı yoklama ya da test gibi geleneksel değerlendirme tekniklerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme-değerlendirme etkinliklerini içeren tekniklerine de yer verilmesi gerekmektedir (Göçer, Arslan ve Çaylı, 2017: 263). Öğrencinin sınıf dışında ve içindeki davranışlarını takip ederek, süreç içindeki performansını gözlemleyerek tutumunu ve ilgisini ölçerken; öğrencileri de değerlendirme sürecine katıp, ölçme-değerlendirmeyi daha geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını çok yönlü değerlendirebilmek ancak süreç odaklı ölçme ile mümkün olmaktadır (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007:136). Yapılan çalışmalar süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme anlayışının öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine, öğrenme yaşantılarının zenginleşmesine, farklı bakış açıları kazanmalarına ve derse katılımlarının artmasına olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir (Karabay Koçyiğit, B. ve Gündüz Sefer, D., 2004; Solgun, A., 2014). Bu açıdan her iki programın sadece sonucu değerlendirme yerine öğrencileri de değerlendirme sürecine katan süreç odaklı değerlendirmeyi öngördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilere, öğretmenlere, velilere geri bildirim verirken; öğrencilerin ilgi, yetenek, tutum ve yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını, güçlü ve zayıf yönlerinin görülmesini, derse katılımlarını ve zengin bir öğrenme yaşantısının oluşumunu sağlar. Programların ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına karşın yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrenci başarısını ve performansını belirlemede, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, çoktan seçmeli test ,yazılı yoklama ve soru-cevap gibi geleneksel ölçme yöntemlerini sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gibi sebeplerle tercih ettiklerini, süreç odaklı değerlendirmeyi yeteri kadar yapmadıklarını göstermiştir (Birgin ve Gürbüz, 2008: 163; Çepni ve Çoruhlu, 2010: 118; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007:136; Özenç, Doğan ve Çakır, 2013: 588). SİFÖP’te kullanılabilir ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri liste olarak sunulmuşken TİFÖP’te kullanılacak ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine değinilmemiş, farklı olarak ölçme araç ve yöntemlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili teknik ve akademik ölçütlere uygun olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuç TİFOP’ün ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlere esneklik sağlama anlayışının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Araştırmaya göre her iki programın hedefler, beceri ve süreçler, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bakımından oldukça benzer olduğu görülmektedir. İçerik ve

değerler bakımından ise farklılıklar olduğu görülmektedir. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak Türkiye’de 2018 yılında uygulanmaya başlanan programla araştırma-sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla, 21. yy. becerilerine sahip, yaratıcı, problemlere bilimsel bir yaklaşımla çözümler sunan, üreten ve katma değer sağlayan, çevreye duyarlı, kariyer bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Ancak uluslararası sınavlarda Singapur üst sıralarda yer alırken, Türkiye Dünya ve OECD ortalamalarının altında kalmaktadır. Bu durum programdan çok uygulama ile ilgili sorunlar olabileceği konusunda ipuçları vermektedir.

Araştırmaya göre elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1- Yenilenen fen öğretim programının diğer ülkelerin programları ile sınırlı sayıda karşılaştırıldığı görülmektedir. Daha fazla sayıda fen öğretim programı ve diğer ders öğretim programlarının başka ülkelerin programlarıyla karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

2- Türkiye fen öğretim programının daha merkezi bir yapıda olduğu görülmektedir. Program yapısı daha esnetilerek öğretmenlere uygulama ile ilgili esneklik sağlanabilir. Bununla birlikte programa özellikle öğrenme-öğretme süreçleri bakımından kılavuz niteliği kazandırılabilir.

3- Her iki ülkenin fen bilimleri programı büyük ölçüde benzer olmakla birlikte Türkiye’nin uluslararası sınav başarısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Programın etkililiğinin sağlanması için uygulamadaki aksaklıkların tespit edileceği ve Türkiye ile uluslararası sınavlarda başarı yakalamış ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılıklı olarak incelenebilir.

4- Sınıf öğretmenlerinin programın uygulayıcıları oldukları ve eğitim sistemlerini niteliklerinin öğretmen niteliklerine eş değer olduğu düşünüldüğünde, programın etkililiğini artırmak için sınıf öğretmenlerine, programın hedefleri, kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile ilgili eğitimler verilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. **veya**

Bu araştırmaFonu (Proje No.....) tarafından desteklenmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden (03/02/2021-12438) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akgündüz, D., Aydeniz M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., Özdemir, S. (2015). *Stem eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayıncılık.

- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Aslan, F. (2005). *Türkiye ve Singapur fen bilgisi öğretim programlarının TIMSS-R'ye göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Aygen, M. B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bütünlük öğretmenlik bilgilerinin desteklenmesine yönelik stem uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ayvacı, H. Ş. ve Er-Nas, S. (2009). Öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı kurama göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 212-225.
- Bakaç, E. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji öğretim programlarının Kanada ve Finlandiya öğretim programlarıyla karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2013). Singapur eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Editör), *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baykara, K. (2013). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Editör). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berber, N. C ve Güzel, H. (2017). Finlandiya, Hong Kong, Kore, Singapur ve Türkiye fen öğretim programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 63, 15-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7455>
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bolay, S. H. (1997). *Felsefi doktrinler ve terimler sözlüğü*, Ankara: Akçağ Basım Yayın.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cangüven, H. D., Öz, O. ve Sürmeli, H. (2017). Türkiye Hong kong fen eğitimi karşılaştırılması, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2, 21-41.
- Çepni, S. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 117-128.
- Çevik, O. ve Yiğit, S. (2009). eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi-Amasya üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 89-106.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). Pisa'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derman M., Gürbüz, H. (2015). Avustralya, Singapur, İrlanda, Kanada ve Türkiye'nin İlköğretim Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Çevre Kazanımı Verilen Konuların İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 411-426.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Erdoğan, Y. (2019). *Türkiye'nin (2018) fen bilimleri dersi öğretim programı ile Japonya'nın (2008) fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erdoğan, N. ve Taşar, M. F. (2019). Fen bilimleri dersinde öğrencilerin kariyer farkındalığına yönelik motivasyon ve algı gelişimi: Bir öz-inceleme. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 244-273.
- Eş, H. ve Sarıkaya, H. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092-1105.
- Eş, H., Sarıkaya, M., Ekici, F. T. ve Ekici, E (2010). Türkiye MEB ve Ontario (Kanada) fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(2), 567-583.
- Gelbal, S. ve Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gezer, U. ve Deveci, H. (2016). Sosyal bilgiler dersinde kariyer bilinci geliştirme: Öğretmen görüş ve uygulamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi (SOBİDER)*, 3(9), 1-38.
- Göçer, A., Arslan, S. ve Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(28), 263-292.
- Göçer, A. ve Aktürk, Y. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabına yönelik algıları: Metafor analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Nisan, 186-199.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2018). Fen bilimleri dersine STEM entegrasyonu etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Özgün Araştırma*, 8(4), 40-59.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Karabay Koçyiğit, B. ve Gündüz Sefer, D. (2004). süreç değerlendirme yaklaşımı ile yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Benim öykülerim. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Karaer, G. (2016). İlköğretim fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye ve Estonya örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 1(1), 55-76.
- Kayacan, K. ve Selvi, M. (2017) Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25(5), 1771-1786.
- Kılıç, G. B. , Haymana F. ve Bozylmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63.
- Kılıç, M. ve Sürmeli, H. (2017). Fen bilimleri programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Singapur. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28), 807-829.
- MEB. (2010a). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden 15.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019b). *Kazanım merkezli stem uygulamaları*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- MEB (2020). *Gelişmiş ülkelerde eğitim sistemi (Singapur)*. <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/S%C4%B0NGAPUR.pdf> adresinden 15 Ocak 2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- MoE. (2014). *Science syllabus primary*. <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf> adresinden 15.12.2010 tarihinde ulaşılmıştır.
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century*. London: Pearson.
- Obalı, H. (2009). *Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Odabaşı, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Oktay Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Özaslan, A. (2017). *İnovasyonun kalkınma üzerine etkisi: Türkiye ve seçilmiş altı ülke (Almanya, İngiltere, Çin, Güney Kore, Japonya, Singapur) üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özata Yücel, E. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi programının uluslararası karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özçelik, A. Ö. (2009). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, M., Doğan, C. ve Çakır, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-607.
- Solgun, A. (2014). *The effects of formative assessment on students' participation in an English language program* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şener, N. ve Güneş, T. (2012). Türkiye ve İsveç fen öğretim programlarının karşılaştırılması. *II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi: Bolu*.
- Turan, M. M. (2014). *İlköğretim öğrencileri için bilimsel süreç değerlendirme testinin uyarlanması geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünal, S., Çostu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.

- Wei, B., & Ou, Y. (2019). A comparative analysis of junior high school science curriculum standards in mainland China, Taiwan, Hong Kong, and Macao: Based on revised Bloom's Taxonomy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 1459-1474.
- Yıldırım M. ve Altan S. T. (2017). Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 71-89.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yavuz Topaloğlu, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2015). Fen bilimleri programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 344-363. Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000266
- Yazıcıoğlu, Ö. ve Pektaş, M. (2018). A comparison of the middle school science programmes in Turkey, Singapore and Kazakhstan. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 143-150.

İletişim/Correspondence

Yalçın KARALI, İnönü Üniversitesi
Varol PALANCIOĞLU, Emine Nezihe Parlak İlkokulu
Hasan AYDEMİR, İnönü Üniversitesi

Investigation of the Relationship between Parents' Awareness of Digital Parenting and the Effects of Digital Games on Their Children

Sümeýra Akkaya, Inonu University, Faculty of Education, 0000-0002-9942-9848

Zeynep TAN(Master Student), Inonu University, Institute of Educational Sciences 0000-0002-2520-4646

Metin KAPIDERE, Inonu University, Faculty of Education, 0000-0002-0039-0710

Seda ŞAHİN, Inonu University, Faculty of Education, 0000-0002-4034-7864

Abstract

With the changing living conditions and developing technology, digital parenting has become a noteworthy concept. Opening their eyes in a digital world, children have started to meet their needs such as games with digital games. The aim of this study is to examine parents' digital awareness levels and their views on the effects of digital games at an early age in terms of demographic variables. The quantitative research method was adopted in the study, and the model of the research is the factorial pattern, one of the multivariate designs that aims to reveal the effects of multiple independent variables together. The research group consists of 523 parents selected from the parents of children between the ages of 3-8, using the random sampling method. MANOVA was applied for nine dependent variables and five independent variables in the study. Result of the research, the digital awareness levels of parents differ only in the risk protection sub-dimension according to the number of children parents have. The digital awareness levels of parents differ only in the risk protection sub-dimension according to the number of children parents have. The digital awareness levels of parents differ significantly in the sub-dimensions of protection from risks, efficient use and digital neglect according to the independent variable of the type of game their children prefer to play. Parental awareness levels regarding the effects of digital games on their children at an early age show a significant difference according to the independent variables of the age when children start playing digital games and the type of game their children prefer to play. Parental awareness levels about the effects of digital games on their children at early ages differ significantly only in the social sub-dimension according to the age when children start playing digital games. Parental awareness levels regarding the effects of digital games on their children at an early age differ significantly according to the independent variable of the type of game their children prefer to play, with fun, physical, social and emotional sub-dimensions.

Keywords: digital parenting, digital games, early childhood

Suggested Citation



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 1, 2021
pp. 889-917
DOI:
10.17679/inuefd.905569

Article type:
Research article

Received : 29.03.2021

Accepted : 21.05.2021

INTRODUCTION

In the age that we live in, technology develops day by day, making life and access to information easier. However, it also changes social habits. With this changing and development, people allow a large part of their time to use the internet. With the widespread use of the Internet, it has been invented till today and by its nature, it has begun to change all entertainment and communication ways, traditional institutions, social life, perceptions of reality, and people's relations with each other and with the world. (Başaran Özdemir & Babacan, 2011).

The digital world shows its presence in all areas of life and is actively used due to the practicality it provides. Especially during the pandemic period, people's closure at home adversely affects social life and urges people to get in further into the digital environment. In addition to the basic physiological needs of human beings, they also need to have fun, interact with other people and satisfy their thirst for knowledge. The digital environment can eliminate all of these when viewed from the outside, but this virtual world is starting to separate people from real life more and more.

Today, technology shows its presence in the lives of people of all age groups, specifically children and young people who use technology widely (Yiğit & Günüş, 2020). One of the areas of technology that develops day by day, adding new ones on top of the old ones and making daily life easier, is information technologies. The use of technological tools and the internet is increasing day by day. Tools such as phones, computers, tablets, and the internet, which are now easily accessible by almost everyone, are the tools actively used by adults in business life, youth and children in education life, and people of all ages in social life. With the ease of access and common use of these tools, the age of internet usage is decreasing day by day (Orman & Arıcak, 2019). Turkey Statistical Institute (TUIK, 2020) households use information technology in 2019 according to the survey results, while 73.3% of the 16-74 age

group, Internet usage for individuals was 79.0% in 2020. Again, the results of the same research show that while the opportunity to access the internet from home was 88.3% in 2019, this rate increased to 90.7% in 2020. Due to the Covid-19 pandemic in 2020, the use of digital tools and the internet has become essential in communication, education, and many business sectors, and naturally, the number of users has increased. In this period, children who are closed to home continue their education from home and use the digital environment intensively. Children who stay away from their social environment can turn to digital games to meet their entertainment and socialization needs.

Children spend most of their time outside of their physiological needs by playing games, and they can express their emotions by imitating the events they experience in daily life. Although the main purpose of the game, willingness, and entertainment have not changed from the past to the present, the tools used in the game have started to change with the digital change in the world (M. Hazar et al., 2016). Along with the rapidly developing game industry in the '90s, digital games that were swiftly consumed and new ones were released day by day emerged (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016). The game activity, which started with people imitating natural events in the past, has now started to leave its place to digital games (Z.Hazar & Hazar, 2017). Games also took their share from the innovations brought by the digitalizing world, and children started to spend most of their time with digital games (Söğüt, 2020). Playing is one of the crucial activities that the child does in daily life, voluntarily, with or without purpose, and that contributes to his / her development. Play is an activity that enables children to perceive the world they live in through their own experiences and contribute significantly to their development (Aksoy & Dere Çiftçi, 2020). Often, the unsafe streets, insufficient space for children, and lack of time cause parents to direct their children to the digital environment (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). The visual richness offered by digital tools attracts the attention of preschool children. Due to the joy and pleasure of playing digital games, children prefer these games a lot (Aydoğdu Karaaslan, 2015). In traditional games, it is

aimed to reach the goal by overcoming some obstacles. In digital games, these actions take place in a digital environment (Söğüt, 2020). Thanks to the game, children explore their surroundings, learn objects and concepts, and develop problem-solving skills (Aktaş Arnas, 2017). As with traditional games, digital games also contribute positively to the mental development of children. Since preschool children are in the concrete operational period, they can comprehend abstract mathematical information in concrete form thanks to digital games. Likewise, language skills, mental skills, and memory development are also supported by digital games (Schacter & Jo, 2016). Besides, digital games contribute to hand-eye coordination, an increase of self-confidence, feelings such as curiosity, fun, and challenge, increasing the desire to learn, being equipped with the latest technology, and being an effective user. Also, it contributes to basic reading skills, basic mathematical skills, language skills, and social skills (Griffiths, 2002). It should not be overlooked that digital games that are used correctly and consciously can be educational and encourage children to think and learn more (Griffiths, 2003). Thanks to educational digital games, behavioral changes can be created in students and positive behaviors can be reinforced (Prot et al., 2014). As tools such as mobile phones and tablets are being used more and more in the field of education, more effective and fun learning is realized thanks to concept teaching mathematics teaching digital games to preschool children (Genç Çopur et al., 2020). Although digital games are a fun activity for children, many adverse effects can be seen when excessively and unconsciously used. Due to the dramatically growing game industry, examining game contents has become difficult, and children in the developmental stage have become a threat from various aspects (Taylan et al., 2017). According to the study of Toran et al. (2016), it is seen that children are influenced by their social environment and take adults as role models in their use of technology. Besides, it has been observed that the age of children to start playing digital games is around 3 years old. Considering the developmental characteristics of children in this period, it is a fact that consciously used digital games can positively contribute to the development of the child, and it

should not be ignored that digital games offered to children uncontrolled and without any restrictions may negatively affect the cognitive, emotional, social and physical development of the child. Digital games affect children who are in the developmental period physically, emotionally, cognitively, and socially. In the study of Mustafaoglu and Yasaci (2018), it was determined that digital games lead to mental problems such as gameplay addiction, anxiety disorder, aggression, depression, and social disorders. Due to spending too much time in front of digital games, physical problems such as shoulder, spine, wrist pain, eye health deterioration, and sleep disturbance occur. When the sociological and psychological effects of digital games are analyzed, it has been seen that loneliness, tendency to violence, thinking of being socialized in the digital environment, and emotional inadequacies (Ataman Yengin, 2019). These games are known to isolate children, isolate them from life, and cut them off from real life (Z. Hazar & Hazar, 2017). Today, the fact that most households have internet networks and almost everyone uses technological tools provides an environment for children to play the game they want comfortably whenever and wherever they want (Cengiz Saltuk & Erciyes, 2020). Due to the excessive time wasting on digital games, children neglect their responsibilities and lessons, which brings academic failure either (Torun et al., 2013). Besides, the fact that children playing digital games are inactive in front of the screen for hours is a negative situation in terms of physical health. While traditional games provide many physical and social benefits to children; digital games have been the target of criticism for restricting movement and social life (Torun et al., 2013). Considering the developmental characteristics of preschool children, traditional games, in which physical activity is high, players can adapt the games to themselves, and interpersonal communication is intense, meet the movement needs of children more. In digital games, staying in a fixed position for hours and playing alone for the child most of the time have negative physical and social effects (Z. Hazar et al., 2017). Another negative effect of digital games is game addiction. Digital game addiction, which adversely affects the development of children, is a major threat, but there are negations such

as spending inefficient time for children, not fulfilling their responsibilities, identifying themselves with the characters in the game, and overreacting in case of intervention (Taylan et al., 2017). The success achieved by children in games, the sense of satisfaction provided by this success, the opportunity to meet with other digital players in different places and cities, the immersion in the game, the uncertainty of the next step, self-play character identification, avoidance of facts are some of the components of children being addicted to digital games (Yee, 2006).

Although digital games that change and virtualize the children's world have functions such as leisure time and stress relief, violence is perceived as a normal thing by children due to the violent elements involved (Aydoğdu Karaaslan, 2015). Due to malware and violent games, children are psychologically negatively affected and their tendency to violence increases. Especially recently developed digital games offer the user the opportunity to create their character. Thanks to this situation, children can identify with the character they have created, integrate violence into their life, and begin to live in the virtual world by breaking away from real life. Parents have important responsibilities at this point. Family is the building block of society and every parent is the child's first teacher. Technology has also taken its place in family life, making almost all family members active users. The fact that a large portion of time is wasted with playing games that are not suitable for the age of children and parents worry about its gradually turning into addiction (Torun et al., 2013). The most important duty of parents is to protect the health of their children, to ensure their safety, and to reintegrate them into society (Söğüt, 2020). Following the developments in the digital environment, being able to use the internet and being a role model for their children in terms of internet use were added to the responsibilities of parents who are responsible for protecting and looking out for their children (Yaman et al., 2016). It is of great importance for parents to analyze the games their children play and to know whether they are suitable for the level of their children (Genç Çopur et al., 2020). The fact that today's families become digital citizens requires their children

to be ready and equipped to protect them from the negative effects of the internet. Today, it is not the correct to resist technology and innovation, it is critical to use technology and the internet consciously. Parents should guide their children instead of restricting their use of technology, and raise awareness of their children about the benefits and harms of the internet (Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2020). According to the research conducted by Yiğit and Günüş (2020), families are categorized as families whose children are addicted to digital games, whose children are not addicted to digital games, and who are in the risk group. According to the study, it was concluded that parents whose children are addicted to digital games could not communicate properly with their children. They did not pay enough attention to them and they went through some problems in the family, and thus were committed to violence occasionally. Parents' excessive oppressive attitudes and communication disorders push children into the digital environment even more. Parents need to inform their children about digital games based on healthy communication, make the necessary limitations and guide their children to be selective about digital games. First of all, this requires parents to be conscious of this issue. In the study conducted by Erboy and Akar Vural (2010), it was concluded that children with a lower level of mothers' education are more addicted to digital games than children with high maternal education levels. Today, being a good digital citizen and a digital parent has become essential. Digital literacy is necessary equipment for individuals to be successful in the digital age and to be equipped for future developments (Terkan & Taylan, 2010). It does not seem possible to live in isolation from the digital world and to give up the conveniences it provides. Instead of this, it is necessary to use technology and the internet, which occupy a larger place in human life, correctly and consciously. In particular, a new one has been added to the duties of the parents of children born into the digital world. It is one of the most up-to-date and important duties of digital parents not to ignore the benefits of digital games, which children frequently and zealously use, to be aware of the harms, and to raise awareness and guide children in this regard. It would be more accurate to focus on the

relationship between digital games and learning, rather than seeing them as a factor of violence and addiction (Sezen, 2011).

Purpose of The Study

The purpose of this study is to examine parents' digital awareness levels and their views on the impact of digital games in early ages in terms of demographic variables. In this direction, answers were sought for the following two basic sub-problems and their sub-problem situations;

1. The sub-dimensions of Protection From Risks (PR), Efficient Use (EU), Negative Modeling (NM) and Digital Neglect (DN) expressing the digital awareness of parents;
 - a. Does it differ significantly from to the gender of the parents?
 - b. Does it differ significantly from to the number of children parents have?
 - c. Does it differ significantly from to the average number of hours per day spent by parents with digital games?
 - d. Does it differ significantly from to the child's starting age of using digital tools?
 - e. Does it differ significantly from to the type of game the child prefers to play?
2. Entertainment, Learning, Physical, Social and Emotional sub-dimensions considered as the effect of digital games in early ages;
 - a. Does it differ significantly from to the gender of the parents?
 - b. Does it differ significantly from to the number of children parents have?
 - c. Does it differ significantly from to the average number of hours per day spent by parents with digital games?
 - d. Does it differ significantly from to the child's starting age of using digital tools?
 - e. Does it differ significantly from to the type of game the child prefers to play?

METHOD

This study was carried out by quantitative research method. The design of this current study is factorial design which is one of the multivariate designs that aims to reveal the effects of multiple independent variables together (Başol, 2008). When a research study has two or more independent variables which are referred to as factors, it is known as factorial design (Field, 2009). This study is an independent factorial design, because the independent variables are consisted of independent sub groups.

In this study, the independent factorial design, in which the differences in the parents' digital awareness levels and the perceptions of the effects of digital games were analyzed via the independent variables of gender, number of children, average digital media use, age to start using digital game play and the type of game preferred, was adopted.

Participants of the Study

The participants of the study are 523 parents. For the research group, parents who have children between the ages of three and eight attending any educational institutions in the 2020-2021 academic year were reached. The participants of the study were determined via random sampling.

Power analysis test was conducted to test the suitability of the number of data in the research group for the required analysis method. In the analysis done with the Gpower 3.1 program, the 15% effect size, 5% error amount and 95% power were considered. In the study, the minimum sample size that can give a 95% power analysis result was calculated as 450 for the MANOVA analysis conducted for nine dependent and five independent variables. Since the number of the participants in the current study is 523, it has been observed that the sampling size in the this study is sufficient.

The distribution of the research group according to the categories of the relevant independent variables is given in the Table 1

		f	%
Gender	Female	385	73.6
	Male	138	26.4
The number of children	1	162	31
	2	229	43.8
	3	91	17.4
	4 and Above	41	7.8
	1 hour	87	16.6
Time spent in the digital media (Daily)	2 hour	165	31.5
	3 hour	109	20.8
	4 hour	50	9.6
	5 hours and Above	112	21.4
	The age to start playing digital games	Before Age 3	156
Age 3		122	23.3

	Age 4	100	19.1
	Age 5	60	11.5
	Age 6 and older	85	16.3
	Traditional	280	53.5
The type of game preferred	Digital	243	46.5

As can be seen in Table 1, approximately 74% of the participating parents are female and 25% are male. The ratio of families with one child is 31%, with two children is about 44%, with three children is about 17%, and of families with four children or more is about 8%.

It is seen that more than half of the participants have one or two children.

For the daily time spent in the digital environment, the rate of those who spend one hour is approximately 17%, two hours 32%, three hours approximately 21%, four hours approximately 10% and 5 hours and above 21%. It is observed that approximately 50% of the group spends three hours or more per day in the digital environment. When the data is checked considering at which age digital game play starts to be used, it is seen that approximately 30% of the parents in the group expose their children to digital game play at the age of three and before. Approximately 23% of the parents introduce digital game play to their children when they are three years old, and 19% of them do that when their children are four-years-old while approximately 12% of the parents introduce their five years old children to digital game play and 26% of the parents do that when their children are six years and older. It was observed that 72% of the participants introduced their children to digital game play before the age of 4. 54% of the parents stated that their children preferred traditional games, while 46% stated that their children preferred digital games.

Data Collection Instruments

Digital Parenting Awareness Scale and The Scale of the Effects of Digital Games at Early Years were used in the study.

Digital Parenting Awareness Scale (DPAS)

The Digital Parenting Awareness Scale consists of 16 items. The scale has four sub-factors. These are Protection From Risks (PFR, 4 items); Efficient Use (EU, 4 items); Being a Negative Model (BNM; 4 items) and Digital Neglect (DN, 4 items). Parents were asked to indicate how often they encountered each statement with a Likert-type rating. Reactions to the items were graded as 1 = Never, 2 = Rarely, 3 = Sometimes, 4 = Frequently, 5 = Always. The sub-factors of DPAS were evaluated independently from each other. The scores that can be obtained from the sub-factors range between 4 and 20. The high scores on the Protection From Risks and Efficient Use sub-dimensions indicate that digital parenting awareness is high while the high scores on Being a Negative Model and Digital Neglect sub-factors indicate that digital parenting awareness is low. The cronbach alpha internal consistency coefficients were .799 for the BNM sub-dimension; .785 for the DN sub-dimension; It is seen that EU sub-dimension takes .717 and PFR sub-dimension .634. information for sub-factors(Manap& Durmuş,2020).

The Scale of the Effects of Digital Games at Early Years

The KMO value was found .90 after the validity and reliability analysis. The total variance explained is 63.40%. The factor load values of the scale, which turned out to be composed of 5 factors, vary between .87 and .54. As a result of the reliability analysis, it was determined that the internal consistency coefficient of the total scale was .91. Internal consistency coefficients of the factors are .82 for fun dimension, .90 for learning, .86 for physical, .87 for social, and .84 for emotional dimension. The analyses conducted have shown that the "Scale of the Effects of Digital Games at Early Years", which consists of 25 items, is a valid and reliable scale.

Cronbach Alpha coefficients were calculated to test the reliability of the sub-factors of the instruments in the study group (Balaban Dağal & Bayindir, 2019). Alpha index results are in Table 2.

Digital Parenting Awareness Scale	r_x	The Scale of the Effects of Digital Games at Early Years	r_x
Protection From Risks (PFR)	.74	Fun	.87
Efficient Use (EU)	.86	Learning	.92
Being a Negative Model (BNM)	.79	Physical	.88
Digital Neglect (DN)	.66	Social	.89
		Emotional	.85

As seen in Table 2, it is observed that the Digital Parenting Awareness Scale ranged from .65 to .86 for sub-factors, and between .85 and .92 for the sub-factors of Digital Games in Early Years. Cortina (1993) stated that if the number of items is 12 or above and the correlation between items has a sufficiently high correlation ($> .50$), it is acceptable for the alpha value to be around .70 or below (range .65-.84). In this case, when the correlation coefficient between items for the DN sub-dimension was examined, it was observed that the correlation coefficient between the three items was .50 and above. Therefore, it has been proven that the tools used in the study are reliable in the applied group.

Data Analysis

Protection from Risks (PFR), Efficient Use (EU), Being a Negative Model (BNM) and Digital Neglect (DN), which express the digital awareness of parents and Fun, Learning, Physical, Social and Emotional sub-dimensions, which are considered as the effects of digital

games in the early ages, are dependent variables. Additionally, gender, the number of children owned, the daily time spent using digital media, the age of meeting with digital game play, and the type of game preferred to play are the independent variables of the study. Factorial MANOVA, one of the multivariate analyses, was used, because there are more than one dependent variable and more than two independent variables in the study. With this analysis, it is aimed to evaluate more than one dependent variable together as well as to reveal which factor is more important. The advantage of MANOVA to univariate analyses is that it not only tests the difference between groups but also reveals the effect of the relationship between dependent variables, which means, MANOVA explains how group members are distributed according to each dependent variable, as well (Alpar, 2003; Field, 2009; Huberty & Morris, 1989).

Before starting the basic data analysis, the data navigation was processed, and the assumptions required for MANOVA were tested. It was observed that there was no missing value in the research data as a result of the missing values analysis. For the extreme value, Z values were calculated and it was checked whether there was any data outside the range of [+3, -3]. It was observed that in the Z values calculated for all dependent variables, there were data outside this range for the PFR, EU, BNM and DN sub-factors. However, before deleting the extreme value, the normality test was performed.

Kolmogorov Smirnov test was conducted for the normality test. After the Kolmogorov Smirnov test, it was found that PFR ($PFR_{KS} = .12, p < .05$), EU ($EU_{KS} = .12, p < .05$), BNM ($BNM_{KS} = .11, p < .05$), and Fun ($F_{KS} = .17, p < .05$), Learning ($L_{KS} = .06, p < .05$), Physical ($P_{KS} = .11, p < .09, p < .05$) and Emotional ($E_{KS} = .17, p < .05$) variables did not show normal distribution. Nonetheless, when the coefficients of skewness of the variables were examined (.50, .46, -.47, -.59, -.13, .64, .09 and .67, respectively), it was observed that the distribution was close to normal. Thus, no data was deleted from the data group.

For the assumptions required for MANOVA, firstly, the relationship between dependent variables was examined. Since one of the aims of MANOVA reveals the effect of the relationship between dependent variables, a moderate relationship is expected between dependent variables (Huberty & Morris, 1989). Ramsey (1982) stated that as the relationship between dependent variables increases, the power of MANOVA decreases (cited in Field, 2009). Therefore, Tabachnick and Fidell (2007) stated that high negative correlation or acceptable moderate level correlation gives the best MANOVA result for the relationship between dependent variables. As a result of the correlation analysis, it was seen that the correlation coefficients between the PFR, EU, BNM and DN sub-factors varied between .29 and .40, which indicated a moderate relationship. It was revealed that there was a relationship between the Fun, Learning, Physical, Social and Emotional factors ranging from .34 to .66. In order to test another assumption which was the multiple normality assumption, Mahalanobis distance values were calculated (Pallant, 2005; Tabachnick & Fidel, 2007). If the Mahalanobis value is less than .001, which is the significance level, it is expressed as a sign of extreme value (De Maesschalck, Jouan-Rimbaud & Massart, 2000). Since the significance level of this value calculated for the dependent variables in the study is higher than .001, the assumption of multiple normality has been provided. Levene test results were examined for the homogeneity of variances. The fact that the p value for the Levene test is greater than .05 indicates that the variance between groups is equal (Field, 2009). Levene test p value calculated in the study was found over .05. Homogeneity of variance-covariance matrices is taken as .001 for the Box's M test (Seçer, 2015). It was observed that the tested Box's M test p value was less than .001. However, Allen and Bentler (2008) state that if the sample size is 30 and above, the result of the Box's M test can be ignored.

For the distribution between groups, large group n /small group $n < 1.5$ criteria were examined. Stevens (1996) states that if the ratio of the group sizes is close to or equal to each other, the effect of the F test on Type I Error is very small. When the relevant criteria were

examined for the groups, it was concluded that this ratio was higher than 1.5. In this case, while interpreting the results of the MANOVA test, when variance homogeneity is violated, and the sample number is small, and there are unequal groups, the more resistant Pillai's Trace index is interpreted. Pillai's trace is considered one of the strongest statistics ranging from 0 to 1 (Olson, 1974).

FINDINGS

The results of the research are reported according to two main problem situations and sub-problems. MANOVA results of parents' Digital Awareness levels on the variables of gender, number of children owned, daily time spent using digital media, age of meeting with digital game play, and game type variables

First of all, whether the dependent variables in the study differed between the groups was examined with Pillai's trace value.

Test results are given in Table 3

Group	Pillai's Trace	F	Hypothesis sd	Error sd	p	η^2
Gender	.012	.946	4	304	.437	.012
Number of Children	.098	2.58	12	918	.002*	.033
Duration	.051	.999	16	1228	.455	.013
Starting age	.073	1.43	16	1228	.121	.018
Type of Game	.069	5.61	4	304	.000*	.069

When Table 3 is analyzed, Gender (Pillai's Trace = .012; F (4; 304) = .946, $p > .05$), time spent in digital environment (Pillai's Trace = .051; F (16; 1228) = .999, $p > .05$) and the age of starting to use digital game play (Pillai's Trace = .073; F (16; 1228) = 1.43, $p > .05$) variables, while the dependent variables do not differ, the number of children at home (Pillai's Trace = .098; F (12;

918) = 2.58, $p < .05$) and pleasure type (Pillai's Trace = .069; $F(4; 304) = 5.61$, $p < .05$) variables differ.

At first, the impact value or felling has been interpreted in order to examine the significance of the interactions. The effect value used to determine the direction of the size of the relationship or difference is a standard scale value that expresses how many standard deviations the group means compared to each other (Başol & Göçmen, 2005; Koklu, Büyüköztürk & Bokeoglu, 2007). $\eta^2 = .01$ "small", $\eta^2 = .06$ "medium level" and an eta squared value of $\eta^2 = .14$ and above is interpreted as a "large" effect (Cohen, 1988). Therefore, 3% of the variants of the scores obtained from the linear component formed for digital awareness sub-dimensions are explained by the number of children owned and 7% by type of the game preferred. The degrees of difference are small and medium, respectively.

One-way "ANOVA tests (Multivariate ANOVA) were examined" in order to observe the dependent variables contributing to the multivariate difference and the results of the follow-up analysis are given in Table 4

Table 4

One-factor ANOVA results for the difference between groups of sub-dimensions of parents' Digital Awareness Level

Independent Variable	Dependent Variable	F	p	Sd	η^2	Difference
Number of Children	PR	6,223	.000*		.057	1-4 and older 2- 4 and older
	EU	.091	.965	3/307	.001	-
	NM	2.359	.072		.023	-
	DN	2.544	.056		.024	-

Type of Game	PR	12.677	.000*	1/307	.040	Traditional-Digital
	EU	56.375	.000*		.155	Traditional-Digital
	NM	2.423	.121		.008	-
	DN	14.712	.000*		.046	Traditional-Digital

As can be seen in Table 4, the digital awareness level of the parents differs significantly only from the Risk Protection sub-dimension according to the number of children ($F_{3 / 307} = 6.223$, $p < .05$). When looking at the direction of the difference, it was observed that the differentiation was between parents who have four or more children and parents who have one or two children. Parents with four or more children ($\bar{X} = 1.71$) were found to be lower than parents with one child ($\bar{X} = 2.20$) and two children ($\bar{X} = 2.06$) in terms of protection from risks. Approximately 6% of the digital awareness protection from risks dependent variable is explained by the number of children owned. In other words, it can be said that the effect degree of the number of children in the house is partially low. Efficient use for the number of children variable ($F_{1 / 307} = .091$, $p > .05$), negative modeling ($F_{1 / 307} = 2.359$, $p > .05$) and digital neglect ($F_{1 / 307} = 2.544$, $p > .05$) It has been revealed that there is no significant difference according to the dependent variables.

When the differentiation level of the sub-dimensions for the game type variable is examined, the sub-dimension of being a negative model ($F_{3 / 307} = 2.423$, $p > .05$) does not differ significantly. When the variables of protection from risks ($F_{1 / 307} = 12.677$, $p < .05$), efficient use ($F_{1 / 307} = 56.375$, $p < .05$) and Digital Neglect ($F_{1 / 307} = 14.712$, $p < .05$), the difference is significant. has been seen. In the risk protection variable, it is said that the parents whose children prefer digital games ($\bar{X} = 2.14$) have higher levels of awareness compared to the parents who preferred traditional games ($\bar{X} = 1.91$). When the effect size was examined, it was seen that the effect degree was low ($\eta^2 = .04$). Considering the efficient use, it has been observed that the parents whose children prefer digital games ($\bar{X} = 2.62$) have higher levels of

awareness compared to the parents who prefer traditional games ($\bar{X} = 1.99$). Approximately 16% of their productive usage levels are explained by the game type that children prefer. It can be said that the preferred game type has a high effect on the efficient use dependent variable.

A similar result was found in the comparison made for the digital neglect variable. Parents whose children prefer digital games ($\bar{X} = 3.65$) have higher awareness than parents who prefer traditional games ($\bar{X} = 3.99$). However, the effect degree ($\eta^2 = .05$) is low.

MANOVA results regarding the effects of digital games in Early Years on the variables of gender, number of children owned, daily time spent with digital media, age of meeting with digital game play and game type variables preferred to play.

Whether the dependent variables differentiate between the groups was examined with the Pillai's trace value in the same way. Test results are given in Table 5

MANOVA results of the effects levels of digital games in the Early Years

Group	Pillai's Trace	F	Hypothesis sd	Error sd	p	η^2
Gender	.015	.940	5	303	.455	.015
Number of Children	.057	1.189	15	915	.274	.019
Duration	.059	.916	20	1224	.567	.015
Starting Age	.124	1.959	20	1224	.007*	.031
Type of Game	.042	2.68	5	303	.022*	.042

Analyzing the Table 5 Gender (Pillai's Trace = .015; $F(5; 303) = .940$, $p > .05$), the number of children owned (Pillai's Trace = .057; $F(15; 915) = 1.189$, $p > .05$) and the time spent in the digital environment (Pillai's Trace = .059; $F(20; 1224) = .916$, $p > .05$) variables are not significant. The age of beginning to use digital game play (Pillai's Trace = .124; $F(20; 1224) = 1.959$, $p < .05$) and the type of game (Pillai's Trace = .042; $F(5; 303) = 2.68$, $p < .05$) variables differ substantially.

When the importance of interactions is studied, although the difference is significant for the age of starting to be subjected to digital game play and the the type of game preferred, It has a subtle effect on explaining 3% and 4% of the variants of the scores obtained from the linear component for the digital game effects sub-dimensions, respectively.

One-way ANOVA test (Multivariate ANOVA) results are given in Table 6 to observe the dependent variables contributing to multivariate difference.

Table 6

One-factor ANOVA results for the difference between groups of sub-dimensions of parents' Digital Awareness Level

Independent Variable	Dependent Variable	F	p	Sd	η^2	Fark
Starting Age	Entertainment	2.120	.078	4/307	.027	-
	Learning	.933	.445		.012	-
	Physical	1.91	.109		.024	-
	Social	6.078	.000		.073	Pre-3 years- 4 year old, 5 year old, 6 year and older
	Emotional	1.117	.349		.014	-
Game Type	Entertainment	67.964	.000*	1/307	.18	Traditional-Digital
	Learning	1.013	.315		.003	-
	Physical	31.856	.000*		.094	Traditional-Digital
	Social	29.320	.000*		.089	Traditional-Digital
	Emotional	10.762	.001*		.034	Traditional-Digital

When the significance of the difference test is analyzed in Table 6, the age of exposure to digital game play use differs considerably only in the Social sub-dimension ($F_4 / 307 = 6.078$, $p < .05$). The difference is between pre-3 years old and 4 years old, 5 years old, 6 years and older.

The parents of children who were introduced to digital games at the age of three and before ($\bar{X} = 3.16$), 4 years old ($\bar{X} = 2.52$), 5 years old ($\bar{X} = 2.51$) and 6 years old ($\bar{X} = 2.64$) It states that its effect is more adverse. When the effect size was analyzed, it was seen that the effect degree ($\eta^2 = .73$) was moderate. In other words, parents whose children were introduced to digital games before 3 years of age stated that social effects on their children were higher than other age groups. This difference is of medium importance.

For the game round variable, Fun ($F(1 / 307) = 67.964, p < .05$), Physical ($F(1 / 307) = 31.856, p < .05$), Social ($F(1 / 307) = 29.320, p < .05$), and Emotional ($F(1 / 307) = 10.762, p < .05$) the difference according to the sub-dimensions is significant. In the comparison made for the entertainment dimension, they stated that the fun effect of digital games is lower than the parents whose children prefer traditional games ($\bar{X} = 3.13$) than the parents who prefer digital games ($\bar{X} = 3.78$). The effect degree of this difference ($\eta^2 = .73$) is large. 18% of the fun variable is explained by the game type preferred. For the physical sub-dimension, parents who preferred digital games ($\bar{X} = 2.58$) stated that the physical effects of digital games were higher than the parents who preferred traditional games ($\bar{X} = 1.99$), and approximately 9% of this variable was explained by the game preferred. The situation is the same for the social and emotional sub-dimensions. The parents who preferred digital games ($\bar{X} = 3.03$) stated that the negative social effects of digital games were higher than the parents who preferred traditional games ($\bar{X} = 2.45$). Likewise, the parents who prefer digital games ($\bar{X} = 2.28$) stated that the negative emotional effects of digital games are higher than the parents who prefer traditional games ($\bar{X} = 1.91$). Effect sizes for these variables are .089 and .034, respectively. The degree of social impact is moderate, while the degree of emotional impact is small.

Parents with 4 or more children ($\bar{X} = 1.71$) were found to be lower than parents with one child ($\bar{X} = 2.20$) and two children ($\bar{X} = 2.06$) in terms of protection from risks. Approximately 6% of the digital awareness protection from risks dependent variable is explained by the number of children owned. In other words, it can be said that the effect degree of the number of children

in the house is partially low. Efficient use for the number of children variable ($F1 / 307 = .091$, $p > .05$), negative modeling ($F1 / 307 = 2.359$, $p > .05$) and digital neglect ($F1 / 307 = 2.544$, $p > .05$) It has been revealed that there is no significant difference according to the dependent variables.

When the differentiation level of the sub-dimensions for the game type variable is examined, the sub-dimension of being a negative model ($F3 / 307 = 2.423$, $p > .05$) does not differ significantly. When the variables of protection from risks ($F1 / 307 = 12.677$, $p < .05$), efficient use ($F1 / 307 = 56.375$, $p < .05$) and Digital Neglect ($F1 / 307 = 14.712$, $p < .05$), the difference is significant has been seen. In the risk protection variable, it is said that the parents whose children prefer digital games ($\bar{X} = 2.14$) have higher levels of awareness compared to the parents who prefer traditional games ($\bar{X} = 1.91$). When the effect size was examined ($n2 = .04$), it was seen that the effect degree was low. Considering the efficient use, it has been observed that the parents whose children prefer digital games ($\bar{X} = 2.62$) have higher levels of awareness compared to the parents who prefer traditional games ($\bar{X} = 1.99$). Approximately 16% of their productive usage levels are explained by the type of games children preferred. It can be said that the type of game preferred has a high effect on the variable of efficient use. A similar result was obtained in the comparison made for the digital negligence variable. Parents whose children prefer digital games ($\bar{X} = 3.65$) have higher awareness than parents who prefer traditional games ($\bar{X} = 3.99$). However, the effect degree ($n2 = .05$) is low.

DISCUSSION & CONCLUSION

In a study in Turkey on the digital parenting self-efficacy perception levels of parents, the variables of internet usage experience, income status, profession and education level were examined as independent variables. It was determined that there is no significant difference in digital parenting dimensions according to the parental role (Yaman et al., 2019). As a result of this research, it was concluded that the digital awareness levels of the parents did not differ significantly according to their gender, the time they spent in digital media and the age of their

children to start playing digital games. It is seen that the digital awareness levels of the parents differ significantly according to the number of children they have and the variables of the type of game their children prefer to play. The digital awareness levels of parents differ only in the risk protection sub-dimension according to the number of children parents have. Parents with four or more children were found to be lower in protection from risks than parents with one or two children. Approximately 6% of the parents' digital awareness protection from risks dependent variable is explained by the number of children parents have. It is concluded that the number of children in the house has an effect, even if it is low. It can be seen that children generally adopt similar approaches to parents in terms of internet use (Terkan & Taylan, 2010). As a result of a study conducted with mothers, it was understood that parents did not want to let their children use televisions, tablets and smart phones. Despite this, it has been determined that even the most determined ones cannot stand the wishes of their children and make them use it from time to time (Cengiz Saltuk & Erciyas, 2020). In order for parents with many children to protect their children from risks, it may be suggested that they share responsibilities regarding their children with other parents or family members, if possible. In addition, it may be suggested to plan for their children not to be exposed to technology at the same time, in such a planning, while the parent tries to protect the child exposed to technology from risks, other children may encourage other children to play traditional children's games or to engage in activities.

The digital awareness levels of parents differ significantly in the sub-dimensions of protection from risks, efficient use and digital neglect according to the independent variable of the type of game their children prefer to play. Parental digital awareness levels were found to be higher in all three sub-dimensions, compared to parents whose children prefer to play digital games, and parents whose children prefer to play traditional games. While the effect of the game type preferred by children was low in the protection from risks and digital neglect sub-dimensions, it was found to have a high effect in the efficient use sub-dimension. It can be

said that parents make use of digital games in order to contribute to children's learning activities. Positive behaviors in children are reinforced with educational digital games (Prot et al., 2014), children's language skills, mental skills, and memory development are supported (Schacter & Jo, 2016). When educational digital games are used consciously, they encourage children to think and learn (Griffiths, 2003). However, games have started to pose a risk as a threat to children due to the fast-growing game industry (Taylan et al., 2017). At the same time, in a study conducted by Mustafaoğlu and Yasacı (2018), digital games have been associated with game addiction, anxiety disorder, aggression, depression and mental problems such as social disorders. Parents who prefer their children to play digital games may be advised to ensure that their children contribute to digital learning activities, while at the same time, their children play the digital games they play first, and then to their children, so that they can protect them without neglecting them. As the child often plays digital games alone has negative physical and social impacts (Z. Hazar et al., 2017), parents will be able to protect their child from digital risks, if the child can achieve the same benefits as traditional children's games, parents can they can be directed to play the game.

It was concluded that the levels of parental awareness regarding the effects of digital games on their children at early ages did not differ according to the gender of the parents, the number of children they had and the time they spent in digital media. Parental awareness levels regarding the effects of digital games on their children at an early age show a significant difference according to the independent variables of the age when children start playing digital games and the type of game their children prefer to play. Parental awareness levels about the effects of digital games on their children at early ages differ significantly only in the social sub-dimension according to the age when children start playing digital games. It has been concluded that the parents of children who started playing digital games at the age of three and before stated that the effect of digital games on their children was very negative compared to the parents of children who started playing digital games at the age of 4, 5, 6 and

later, and this difference is also of moderate importance. . The age of starting the game in the digital environment and having the first phone (starting to use), which has been examined as the precursor of game and phone addiction, has an important role in both addictions (Bülbül & Tunç, 2018). In a study, it was found that children between the ages of 0-6 met with television between the ages of 12 months, mobile phones between 12-23 months, and computers and tablets between 24-35 months (Aral & Doğan Keskin, 2018). They emphasized that age and developmental periods should be taken into consideration in order to determine the usage characteristics and risks (cited in Manap & Durmuş, 2020). As the effect of the digital world, children spend most of their time with digital games (Söğüt, 2020), when the child starts to socialize with his environment, digital exposure to games has a negative effect on children in the early period. When the relevant literature is examined, it is seen that children take their social environment as a model in the use of technology (Toran et al., 2016), but that children think they socialize while playing digital games and experience emotional inadequacies (Ataman Yengin, 2019). Parents stated that their children allocate a significant part of their time to digital games and that the age of starting digital games is down to 4 years old (Söğüt, 2020). For this reason, it can be recommended that parents provide rich learning environments that appeal to all their senses, especially in infancy and early childhood, and spend quality time with their children without leaving their children on digital game screens.

Parental awareness levels regarding the effects of digital games on their children at an early age differ significantly according to the independent variable of the type of game that their children prefer to play in the fun, physical, social and emotional sub-dimensions. It has been observed that the entertaining, physical, social and emotional effects of digital games are lower than the parents who prefer the traditional game type for their children compared to the parents who prefer digital games. The degree of entertainment effect is high, the degree of social influence is medium, and the degree of physical and emotional effects is low. It is thought that as a result of the behavior that children acquire through social learning, digital

device increases the risk of addiction (Burger, 2006, cited in Manap & Durmuş, 2020). Due to the joy and pleasure of playing digital games, children prefer digital games more (Aydoğdu Karaaslan, 2015). Consistent with this result, this study concluded that parents' children have more fun while playing digital games than traditional games. Although children change their world and have functions such as leisure time and stress relief, the violence they contain is perceived as a normal situation by children (Aydoğdu Karaaslan, 2015). The fact that children often play digital games alone has negative physical and social effects (Z. Hazar et al., 2017). Digital games that are not suitable for the age of children worry parents (Torun et al., 2013). In this study, it was concluded that the digital games of parents negatively affect the social, physical and emotional development of their children. Of these effects, the degree of social impact is very high. In this context, it can be suggested that parents should play traditional children's games, which they think their children have more fun, in a controlled manner by supporting their children with time constraints and a suitable playing environment in order for their children to socialize and to ensure healthy emotional and physical development.

Interest Statement

The author (s) have not declared any potential conflicts of interest regarding the research, authorship and / or publication of this article.

Support / Financing Information

The author (s) did not receive any financial support for research, authorship, and / or publication of this article.

Ethical Committee Decision

Ethical permission was obtained from the 2021/4-22 Inonu University Social and Humanities Scientific Research Ethical Committee for this research.

References

- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. In *PEGEM Akademi*. PEGEM Akademi, Ankara.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). Oyun, Öğrenme ve Deneyimin Birleşimi: Çocuk Müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17–30. <https://doi.org/10.21612/yader.2017.010>
- Alpar, R. (2003) Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1 (ikinci baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Allen, P., & Bennett, K. (2008). *SPSS for the Health & Behavioural Sciences*. (1st ed.) Thomson.
- Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 317-348.
- Ataman Yengin, D. (2019). Dijital Oyun Bağımlılığı. In G. H. Karadağ (Ed.), *Dijital Hastalıklar* (p. 124). Der Yayınları, İstanbul.
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve Dijital Şiddet Farkındalığı: Ebeveyn ve Çocuklar Üzerinde Yapılan Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806–818. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi36_pdf/7isletme_iktisat_iletisim_kamu/aydogdukaraaslan_ilknur.pdf
- Balaban Dağal, A., & Bayındır, D. (2019). Erken Yaşlarda Dijital Oyunların Etkileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 979–1000. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.031>
- Başaran Özdemir, F., & Babacan, T. (2011). *İletişim, Teknoloji ve Toplum İlişkisine Dair Temel Yaklaşımlar*. <https://acikders.tuba.gov.tr/course/view.php?id=97>
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. Kılıç, O., & Cinoğlu, M. (Editörler). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde 113-143. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bülbül, H., & Tunç, T. (2018). Telefon Ve Oyun Bağımlılığı: Ölçek İncelemesi, Başlama Yaşı Ve Başarıyla İlişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21), 1-13.
- Cengiz Saltuk, M., & Erciyes, C. (2020). Okul Öncesi Çocuklarda Teknoloji Kullanımına İlişkin Ebeveyn Tutumlarına Dair Bir Çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 4(2), 106–120. <https://doi.org/10.17932/iau.ejnm.25480200.2020.4/2.106-120>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- De Maesschalck, R., Jouan-Rimbaud, D., & Massart, D. L. (2000). The Mahalanobis distance. *Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*, 50(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/S0169-7439\(99\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0169-7439(99)00047-7)
- Erboy, E., & Akar Vural, R. (2010). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 39–58.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Genç Çopur, H., Dağlıoğlu, E., & Dağlı, H. (2020). Google Play Store ve Apple Store'daki Dijital oyunların Matematik Eğitimi Standartları ve Çocuğa Uygunluğu Açısından İncelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 12(47), 8041.
- Griffiths, M. (2002). The Educational Benefits of Videogames. *Education and Health*, 20(3), 47–51. <http://www.sheu.org.uk/pubs/eh203mg.pdf>
- Griffiths, M. (2003). Videogames: Advice for Parents and Teachers. *Education and Health*, 21(3), 48–49.
- Hazar, M., Altun, M., & Hazar, Z. (2016). 6-14 Yaş Çocukların Dijital Oyun Oynamalarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri (Nitel Bir Araştırma). *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 40–67. <https://doi.org/10.17361/uhive.20161222013>

- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203–216. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387>
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., & Dalkiran, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Geleneksel Oyun ve Dijital Oyun Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Çalışması. *Sporometre*, 15(4), 179–190.
- Huberty, C. J., & Morris, J. D. (1989). Multivariate analysis versus multiple univariate analyses. *Psychological Bulletin*, 105(2), 302–308. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.2.302>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital Oyun Popüler mi? Ebeveynlerin Çocukları İçin Oyun Tercihlerinin İncelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, 46, 1–17. <https://doi.org/10.9779/pauefd.446654>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2007). Sosyal bilimler için İstatistik. (Geliştirilmiş 2.Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978–993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Mustafaoglu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital Oyun Oynamanın Çocukların Ruhsal ve Fiziksel Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51–58.
- Olson, C. L. 1974. Comparative Robustness of Six Tests in Multivariate Analysis of Variance. *Journal of the American Statistical Association*, 69:348, 894–908.
- Orman, N. K., & Arıca, O. T. (2019). Aşırı Dijital Oyun Oynama Davranışında Anne Tutumu Ve Benlik Kontrolünün Etkisi. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology*, 1(1), 40–42. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.special1.11>
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). The Positive and Negative Effects of Video Games. In A. B. Jordan & D. Romer (Eds.), *Media and the Well-Being of Children and Adolescents* (pp. 109–128). <http://www.raisesmartkid.com/3-to-6-years-old/4-articles/34-the-good-and-bad-effects-of-video-games>
- Schacter, J., & Jo, B. (2016). Improving low-income preschoolers mathematics achievement with Math Shelf, a preschool tablet computer curriculum. *Computers in Human Behavior*, 55, 223–229. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.013>
- Seçer, İ. (2015). SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı.
- Sezen, D. (2011). *Katılımcı Kültürün Oluşumunda Yeni Medya Okuryazarlığı: ABD ve Türkiye Örnekleri*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Söğüt, F. (2020). Dijital Ebeveynlerin Dijital Oyunlar ve Şiddet İlişkisine Yönelik Algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 51, 79–100.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson Education, Inc .
- Taylan, H. H., Kara, H. Z., & Durğun, A. (2017). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri Üzerine Bir Araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 78–87.
- Terkan, N., & Taylan, A. (2010). İnternet ve Çocukların Korunması: Ebeveyn Kontrolü. *Uluslararası Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Konferansı*, 338–342.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Devci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Annelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi>
- Torun, F., Akçay, A., & Çoklar, A. N. (2013). Bilgisayar Oyunlarının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Davranış ve Sosyal Yaşam Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(3), 25–35.

- TÜİK. (2020). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*.
[https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 1–10. <https://doi.org/10.5080/u13407>
- Yaman, F., Dönmez, O., Kabakçı Yurdakul, I., & Odabaşı, F. (n.d.). Dijital Dünyanın Ailesi İnternetik Aile. In *Eğitim Teknolojileri Okumaları*.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Yurdakul, I. K., Çoklar, A. N., & Guyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- Yee, N. (2006). Motivations for Play in Online Games. *Cyberpsychology and Behavior*, 9(6), 772–775. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>
- Yiğit, E., & Günüş, S. (2020). Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığına Göre Aile Profillerinin Belirlenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU)*, 17(1), 144–174. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691498>
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö., & Dursun, C. (2020). Teknolojinin Aileye Etkisi: Değişen Ailenin Dijital Ebeveyn ve Çocukları. *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(4), 2245–2265. <https://doi.org/10.29228/turkishstudies.43395>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra AKKAYA
sumeyra.akkaya@inonu.edu.tr
 Zeynep TAN
zeyneptann@gmail.com
 Dr. Öğr. Üyesi Metin KAPIDERE
metin.kapidere@inonu.edu.tr
 Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN
seda.sahin@inonu.edu.tr