

23 | 1 | 2023
cilt | sayı | mart
volume | issue | march

ISSN: 1303-0493
e-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

BAİBÜEFD

Cilt: 23 Sayı: 1

Mart 2023

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

SAHİBİ

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLUGÜ

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr
Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Can DOĞAN - can.dogan@ibu.edu.tr
Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr
Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

SORUMLU MÜDÜR

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN - tekinarслан_e@ibu.edu.tr
Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

BAŞ EDİTÖR

Prof. Dr. Kaya YILDIZ- yildiz_k1@ibu.edu.tr
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

ALAN EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. A. Serkan ECE	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Adnan ALTUN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Hakan YAMAN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Zeki ARSAL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Melih D. GÜNER	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Türker SEZER	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adnan ALTUN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Recai AKKAYA	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR	Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye
Doç. Dr. Taner ATMACA	Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İSTATİSTİK EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. İbrahim UYSAL	Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Doç. Dr. A. Faruk KILIÇ	Adıyaman Üni., Eğitim Fak. Adıyaman-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA	Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

DİL EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. K. Vefa TEZEL
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Seda ÇOŞAR ÇELİK
Dr. Veli BAŞAROL

Arş. Gör. Esra METİN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yeniçağ Yaşar Çelik
MYO. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY
Dr. Öğr. Üyesi. Nurettin
KARTALLIOĞLU
Arş. Gör. Ömer SAVAŞ
Arş. Gör. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Düzce Üni., Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

TEKNİK EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZYURT
Arş. Gör. Çiğdem Türker YILDIRIM
Arş. Gör. Esra METİN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İLETİŞİM VE SEKRETERYA

Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

HAKEM KURULU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

ADRES

Yazışma Adresi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
14280 Bolu-Türkiye
Telefon 0 374 254 1000 / 1606
Faks 0 374 253 46 41
E-Posta aibuefdergi@gmail.com

DİZİNLENME BİLGİLERİ

“**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. **BAİBÜEFD**'de yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları **BAİBÜEFD**'ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınmaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD);
TÜBİTAK – ULAKBİM TR Dizin (Sosyal Bilimler Veri Tabanı),
ASOS Index (Akademia Sosyal Bilimler İndeksi),
DOAJ (Directory of Open Access Journals)
SOBİAD (TR Sosyal Bilimler Atıf Dizini) indekslerce taranmaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

BAİBÜEFD

Volume: 23 Issue: 1

March 2023

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

OWNER

Prof. Dr. Mustafa ALİŞARLI

Rector, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND JOURNALS COORDINATOR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Coordinator, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assist. Prof. Dr. Can DOĞAN - can.dogan@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

RESPONSIBLE MANAGING EDITOR

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN - tekinarslan_e@ibu.edu.tr

Dean, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

FIELD EDITORS

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Prof. Dr. Hakan YAMAN

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT

Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK

Assoc. Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Assoc. Prof. Dr. Melih D. GÜRER

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Türker SEZER

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Assist. Prof. Dr. Yasin AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT

Assoc. Prof. Dr. Recai AKKAYA

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye

Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

STATISTICAL EDITORS

Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL

Assoc. Prof. Dr. A. Faruk KILIÇ

Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Adıyaman Uni., Faculty of Edu. Adıyaman-Türkiye

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Assoc. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL
Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Assist. Prof. Dr. Seda ÇOŞAR ÇELİK
Dr. Veli BAŞAROL

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Yenicaga Yasar Celik Vocational
School, Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Res. Assist. Esra METİN

Assoc. Prof. Dr. S. Kürşad DOLUNAY
Assist. Prof. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Res. Assist. Ömer SAVAŞ
Res. Assist. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

TECHNICAL EDITORS

Assist. Prof. Dr. Yunus ÖZYURT
Res. Assist. Çiğdem Türker YILDIRIM
Res. Assist. Esra METİN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

CONTACT & SECRETARIT

Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

REFeree BOARD

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD), uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

ADDRESS

Contact Address Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education
14280 Bolu-Türkiye
Telephone 090 374 254 1000 / 1606
Fax 090 374 253 46 41
E-Mail aibuefdergi@gmail.com

ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] indexed and abstracted in:

TUBITAK ULAKBİM TR Index (Social Sciences and Humanities Database),
ASOS Index (Academia Social Science Index),
DOAJ (Directory of Open Access Journals),
SObIAD (TR Social Sciences Citation Index).

İçindekiler/Contents

i / ix | Jenerik/Generic

Makaleler/Articles

-
- 1-22 | Salih Kürşad DOLUNAY
2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Dil Bilgisi Dersleri Üzerine Bir İnceleme
An Analysis of Language Courses in the 2018 Turkish Language Teaching Undergraduate Program
- 23-50 | Nuhpelda ÖZORUÇ – Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların, Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş ve Deneyimleri
Views and Experiences of Preschool Education Children and Their Teachers and Their Parents on Distance Education
- 51-66 | Emine KULUŞAKLI
EFL Learners' Language Learning Effort and Autonomy in Online Distance Education in Higher Education
Yükseköğretimde İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Dil Öğrenme Çabası ve Öğrenen Özerkliği
- 67-80 | Nurettin KARTALIOĞLU
Tarihî Şahsiyetler Üzerinden Yabancılara Türkçe Öğretimi: Yunus Emre Örneği
Teaching Turkish to Foreigners Through Historical Figures: Case of Yunus Emre
- 81-97 | Cansın Nehir MANSUROĞLU – Ersin TURHAL
Müzik Öğretmenlerinin Çalışmaya Tutkunluk Durumlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi
A Research of Music Teachers' Work Engagement According to Some Demographic Variable
- 98-117 | Bayram ERDEN – Sevilay YILDIZ
Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği Geliştirme Çalışması ve Psikometrik Özellikleri
Growth Mindset Beliefs Scale Development Study and Psychometric Properties
- 118-141 | İzzet KAPLAN – Celal Tayyar UĞURLU
Kovid 19 Pandemi Süreciyle İlgili Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri
Views of School Administrators and Teachers on the Covid-19 Pandemic Period

- 142-158 Atila DİLEKÇİ – Halit KARATAY – Sezgin KOÇYİĞİT
Türkçe Dersi Proje Görevlerinin Değerlendirilmesi
Evaluation of Turkish Course Project Tasks
- 159-189 Zarnigora USHUROVA- Rasim TÖSTEN – Fettah KAYRA
Öğretmen İş Gücü Devir Hızının (Öğretmen Sirkülasyonunun) Avantaj ve Dezavantajları: Siirt Örneği
Advantages and Disadvantages of Teacher Labor Turnover Rate (Teacher Circulation): A Case of Siirt
- 190-212 Büşra YILMAZ – Yusuf CERİT
Okulun Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki
The Relationship Between The Mechanical and Organic Organizational Structure of The School and Teacher Leadership
- 191-208 Ümit DİLEKÇİ – İbrahim LİMON – Ayça KAYA
The Relationship between Teacher Demoralization in Educational Policy Context and School Effectiveness
Öğretmenlerin Eğitim Politikaları Bağlamında Moral Yitimleri ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki
- 229-248 Ayhan KANDEMİR
İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik Eğitimlerine İlişkin Görüşleri
Primary School Administrators' and Teachers' Views on Expert Teacher/Head Teacher Training
- 249-271 Ceylan GÜNDEĞER
E-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Madde Yanlılığının İncelenmesi
An Investigation of Item Bias for the Attitude Scale Towards E-Assessment
- 272-299 Kenan ÇİFTÇİ – Murat ÖZDEMİR
Pygmalion Ölçeği'nin (PÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması
Developing the Pygmalion Scale (PS): Validity and Reliability Study
- 300-325 Erol AKSOY – Fahri KILIÇ
Temel Eğitimi Tamamlayan Öğrencilerin, Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Aracılığı ile Belirlenmesi
Determining Students' Cognitive Structure Regarding Ataturk's Principles Through the Word Association Test (WAT)

- 326-342 Tuğba KARACA – Betül BAL GEZEGİN
English Teachers' Perceptions of Teaching English in Single-Sex Classrooms
İngilizce Öğretmenlerinin Tek Cinsiyetli Sınıflarda İngilizce Öğretimi ile İlgili Algıları
- 343-359 Orhan CURAOĞLU
Devlet Üniversitelerindeki Fakülteler için Teknoloji Planlamasından Çıkarılan Sonuçlar
Conclusions from Technology Planning for Faculties in State Universities
- 360-378 Fulya KURTULUŞ – Zeki ARSAL
Effects of Critical Multicultural Education on Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Tutum ve Yeterliklerine Etkisi
- 379-396 Fatıma Betül DEMİR – Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ
Öğretmenlerin Gözüyle Çevre Sorunları ve Çevre Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri
Environmental Problems and Solution Suggestions for Environmental Problems from the Perspective of Teachers
- 397-426 Murat KARACA – Uğur AKBABA
Comparison of Physics Concepts in Primary School Science Books Prepared According to 2013 and 2018 Curriculum; Investigation of the Compatibility of the Data with the High School Entrance Exam Questions and the Curriculum of the Faculty of Education
2013 ve 2018 Müfredatına Göre Hazırlanan İlköğretim Fen Kitaplarında Fizik Kavramlarının Karşılaştırılması; Verilerin Liseye Geçiş Sınav Soruları ve Eğitim Fakültesi Müfredatı ile Uyumluluğunun Araştırılması
- 427-448 Hasibe GÜLMEZ – Tuncay ÖZDEMİR
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yabancılaşma ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examining the Relationship Between Professional Alienation and Motivation Levels of Classroom Teachers
- 449-470 Veysi AKTAŞ – Ahmet TOKMAK
Temel Bir Beceri Olarak Finansal Okuryazarlığın Sosyal Bilgiler Dersine Yansımaları
Reflection of Financial Literacy as a Basic Skill in Social Studies Lesson

- 471-494 | Reyhan GEÇDOĞAN YILMAZ – Bahri AYDIN
Organizational Dissent as an Intermediator in the Relationship Between Job Security Perception and Professional Self-Esteem of Elementary School Teachers
Sınıf Öğretmenlerinin İş Güvencesi Algıları ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Muhalefetin Aracılık Etkisi
- 495-519 | Nuri AKGÜN – Deniz SARIBUDAK
Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Dönüşümsel Liderlik Davranışları ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki
The Relationship between School Administrators' Perceived Transformational Leadership Behaviors and Individual Innovation Levels
- 520-541 | Ömer ENSARİ – Celal BAYRAK
Kuantum Fiziği Kavramsal Anlama Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
The Development of Quantum Physics Conceptual Understanding Test: Validity and Reliability Studies



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(1), 1–22. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1097515>



2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Dil Bilgisi Dersleri Üzerine Bir İnceleme* An Analysis of Language Courses in the 2018 Turkish Language Teaching Undergraduate Program

Salih Kürşad DOLUNAY¹ 

Geliş Tarihi (Received): 21.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 07.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışmada 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dil bilgisi derslerinin sayı, içerik ve ders saatleri bakımından incelenmesinin yanı sıra öğretim sürecinde derslerin içeriğine bağlı olarak karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirmelerde bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmaya veri toplamak amacıyla doküman inceleme tekniği, verileri incelemek için içerik analizinin alt tekniklerinden kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, Program'daki dil bilgisi ve öğretimine yönelik "Türk Dil Bilgisi 1, Türk Dil Bilgisi 2, Türk Dil Bilgisi 3, Türk Dil Bilgisi 4, Dil Bilgisi Öğretimi ve Anlam Bilimi" dersleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Sonuç olarak Program'daki Türk Dil Bilgisi derslerinin içerik ve ders saatlerinin düzenlenmesi, Anlam Bilimi dersinin zorunlu dersler arasına alınması, Dil Bilgisi Öğretimi dersinin 2 döneme çıkarılması, Program'a Yazım ve Noktalama Öğretimi dersinin yanı sıra Türk dilinin tarihsel dönemleriyle ilgili derslerin de konulması gerektiği görülmüştür. Dil bilgisi öğretimi sürecinde ders içerikleriyle ilgili olarak karşılaşılan sorunların giderilmesi için bir okul dil bilgisinin yazılması ve lisans programına Okul Dil Bilgisi dersinin konulması gerekliliği de ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği lisans programı, ders içeriği, dil bilgisi dersleri.

&

Abstract: This study aims to analyze the grammar courses in the 2018 Turkish Language Teaching Undergraduate program in terms of quantity, content, and course hour and evaluate the problems encountered in the teaching process concerning course content. The document review method was used for data collection, and the data were examined using categorical data analysis as one of the sub-techniques of content analysis. We comprehensively examined the grammar and teaching-related courses: "Turkish Grammar-1, Turkish Grammar-2, Turkish Grammar-3, Turkish Grammar-4, Grammar Teaching, and Semantics". As a result, we recommend that the content and hour of the Turkish Grammar courses in the curriculum should be regulated, and the Grammar Teaching course should be extended to two terms. A compulsory Semantics course and courses about historical periods of the Turkish language as well as a Teaching Spelling and Punctuation course should also be included in the program. The necessity of developing and including a Didactic Grammar course has emerged to eliminate the problems with the course content in grammar teaching.

Keywords: Faculty of Education, Turkish language teaching undergraduate program, course content, grammar courses.

Atıf/Cite as: Dolunay, S. K. (2023). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programı'ndaki dil bilgisi dersleri üzerine bir inceleme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-22, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1097515>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma, 28-29 Kasım 2019 tarihlerinde Ankara'da Gazi Üniversitesinin düzenlediği Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünü, Bugünü, Yarını Çalıştayı'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş biçimidir.

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Salih Kürşad Dolunay, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, dolunay_k@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2931-405X>

1. GİRİŞ

Eğitim fakülteleri ülkemizin öğretmen ihtiyacını karşılamak için kurulmuş fakültelerdir. Bu fakültelerde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda öğretmenlik yapabilecek kişilere mesleğin gerektirdiği birtakım niteliklerin kazandırılması amaçlanır. Eğitim fakültelerinde eğitim öğretimdeki çeşitli branşlara yönelik bölümler vardır. Bunlardan biri de Türkçe öğretmenliği lisans programıdır. Türkçe öğretmenliğinin Cumhuriyet'in ilk yıllarından bu yana yaklaşık yüz yıllık bir geçmişi vardır. 1926 yılında ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere önce Konya'da, daha sonra da Ankara'da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü kurulmuş; bu kurum, eğitim öğretime ilk olarak Türkçe bölümüyle başlamıştır. Okul, 1927-1928 ders yılının başında da Konya'dan Ankara'ya taşınarak 1928'de ilk mezunlarını Türkçe bölümünden vermiştir (Akyüz, 2001; Ergün, 1997).

Türkçe öğretmenliği lisans programının amacı, ortaokullara nitelikli Türkçe öğretmenleri yetiştirmek olmasına karşın istenilen düzey ve sonuca bir türlü ulaşamadığı görülmektedir (Özbay, 2005). Bu nedenle başlangıçtan bugüne Türkçe bölümlerinin ders programlarında da zaman zaman birtakım düzenleme ve değişikliklere gidilmiş, bu konudaki son değişiklik, 2018-2019 döneminden başlayarak uygulamaya konulmuştur. 2018 Programı'nda dersler üç ana kategoriye ayrılmıştır: 1) meslek bilgisi, 2) genel kültür, 3) alan eğitimi. Alan eğitimi kategorisindeki dersler arasında Türkçenin dil bilgisine yönelik dersler de yer almaktadır.

Bilindiği gibi dil bilgisi bir dili ses, biçim, sözcük, söz dizimi, anlam gibi çeşitli açılardan inceleyen, bunlarla ilgili kuralları belirleyen bir bilim dalıdır. Dil bilgisi öğretimi ise dilin bu özelliklerinin çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılarak ve birtakım etkinlikler yoluyla öğrencilere kavratılması, onlarda kalıcı öğrenmeler oluşturulması, bu sayede onların temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecidir (Dolunay, 2013, s. 382). Bu iki tanımdan da anlaşılacağı gibi dil bilgisi derslerinin eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği lisans programlarında ayrı bir yeri ve önemi vardır. Çünkü öğretmen adayları mesleğe başladıklarında, öğrencilerine Türkçenin özelliklerini kavratmakla yükümlüdürler. Bunun için de öncelikle öğretmen adaylarının kendilerinin de Türkçenin dil bilgisini iyi bilmeleri gerekmektedir.

Bu öneminden hareketle 2018 Programı'nda da daha önce uygulanmakta olan 2006 Programı'nda olduğu gibi dil bilgisi dersleri dört döneme ayrılmış durumdadır. 2018 Programı'nda derslerin adlarındaki Ses Bilgisi, Şekil Bilgisi, Sözcük Bilgisi ve Cümle Bilgisi gibi ifadelerin çıkarılması dışında içerikleri 2006 Programı'yla hemen hemen aynıdır. Ayrıca yeni Program'da zorunlu olan ancak önceki Program'da zorunlu dersler arasında yer almayan Dil Bilgisi Öğretimi ile alan eğitimi seçmeli dersleri arasında yer alan Anlam Bilimi dersleri de bulunmaktadır.

Öte yandan eğitim fakültelerinin lisans programları çeşitli araştırmalara konu olabilmekte, değişik açılardan ele alınabilmektedir. Nitekim eğitim fakültelerinin, Türkçe Öğretmenliği lisans programları dışındaki programlarının incelendiği bazı çalışmaları görmek mümkündür. Bu çalışmalarda; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (Sağdıç, 2018; Şarpal ve Acun, 2019; Tokcan ve Tangülü, 2019), Sınıf Öğretmenliği (Kılıç Özmen, 2019; Yurdakal, 2018), Coğrafya Öğretmenliği (Sağdıç, 2020), Fen Bilgisi Öğretmenliği (Dağtekin ve Zorluoğlu, 2019) ve İngilizce Öğretmenliği (Yaman, 2018) lisans programları incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ise Stebler ve Aykaç'ın (2019), 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nı öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirdikleri çalışmaları görülmektedir. Ayrıca 2018 Programı'yla ilgili olmasa da 2006 Programı'nın Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelendiği Kurudayıoğlu ve Tüzel'in (2011) çalışmaları ile öğretmen yeterlikleri bakımından incelendiği Ateş'in (2015) çalışması da bulunmaktadır. Alanyazına ilişkin verilen bilgilerden de görüleceği gibi 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın dil bilgisi dersleri bakımından değerlendirilmediği anlaşılmaktadır. Alanyazında bu konuda görülen eksiklikten hareketle bu çalışmada, 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dil bilgisi derslerinin sayı, içerik ve ders saatleri bakımından incelenmesinin yanı sıra öğretim sürecinde derslerin içeriğine bağlı olarak karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirmelerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, "2018 Türkçe

Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dil bilgisi dersleri; derslerin sayısı, içeriği, ders saatleri ve öğretim sürecinde derslerin içeriğine bağlı olarak karşılaşılan sorunlar bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın yaklaşımı ve deseni

Çalışmada 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dil bilgisi derslerinin çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada bir nitel araştırma deseni olan iç içe geçmiş tek durum deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir duruma yahut çeşitli durumlara dair gözlem, görüşme, rapor veya birtakım belgeler aracılığıyla ayrıntılı bilgiler elde ettiği, betimlemeler yaptığı nitel bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Creswell, 2020). Yıldırım ve Şimşek (2016), durum çalışmasının ayrıca "nasıl", "niçin" sorularına yanıt aradığını, araştırmacının kontrolü dışındaki bir olguyu yahut olayı ayrıntılı olarak irdelemesini sağlayan bir metot olduğunu belirtmektedirler.

2.2. Araştırma materyali

Çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılından başlayarak ülkemizdeki eğitim fakültelerinde yürürlüğe konan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı incelenmiştir. Bu programın araştırma materyali olarak seçilmesinin temel nedeni, hâlihazırda Türkçe öğretmenliği bölümlerinde yürürlükte olmasıdır.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada bir nitel veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi (belgesel tarama) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndan veri elde etmek amacıyla başvurulmuştur. Belgesel tarama, araştırılması amaçlanan olguya yahut olgulara dair bilgileri içinde bulunduran yazılı belgelerin tahlilini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda da 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın bu aşamasında toplanan veriler, yalnızca dil bilgisi dersleriyle sınırlandırılmış, diğer dersler çalışmaya alınmamıştır. Buna göre Program'da Türk Dil Bilgisi 1, Türk Dil Bilgisi 2, Türk Dil Bilgisi 3, Türk Dil Bilgisi 4, Dil Bilgisi Öğretimi ve Anlam Bilimi olmak üzere altı adet dil bilgisi dersinin bulunduğu belirlenmiş ve çalışma kapsamında bu derslerle ilgili veri toplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada doküman incelemesiyle ulaşılan verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesinin tekniklerinden biri olan kategorisel çözümleme tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik çözümlemesinde, metin yahut metinlerin meydana getirdiği bir kümedeki belirli sözcüklerin ya da kavramların var olma durumunu belirlemek amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2011, s.269). Kategorisel çözümleme ise genel bir biçimde ifade etmek gerekirse, belirli bir iletinin ilk olarak birtakım birimlere ayrıştırılmasını, daha sonra da bu birimlerin belli ölçütler çerçevesinde kategoriler biçiminde öbeklere ayrılmasını belirtir (Bilgin, 2014, s. 19). Bu çalışmada da elde edilen veriler; dersin adı, dersin dönemi, ders saati ve dersin içeriği başlıklarından oluşan bir form kullanılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Ders içerikleri analiz edilirken ana konu başlıkları ve bu ana konu başlıklarıyla ilgili alt konu başlıkları belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında iki alan uzmanının görüşleri alınmış, uzman görüşlerine göre yapılması gereken düzenleme ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" dâhilinde uyulması gereken bütün kurallara riayet edilmiştir. Adı geçen Yönerge'nin ikinci bölümünü oluşturan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında ifade edilen fiillerden hiçbiri

gerçekleştirilmemiştir. Çalışma için anket, mülakat, odak grup görüşmesi kullanılarak veri toplanmadığından etik kurul izni alınmamıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan incelemeler sonucunda 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dilbilgisi derslerine yönelik olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre Tablo 1'de 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dilbilgisi derslerinin adları, bu derslerin hangi yarıyılıda bulunduğu, derslerin saati, zorunlu mu seçmeli mi oldukları gösterilmiştir.

Tablo 1.

2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki Dil Bilgisi Dersleri

Yarıyıl	Dersin Adı	Zorunlu/Seçmeli	Dersin Saati
1	Türk Dil Bilgisi 1	Zorunlu	2
2	Türk Dil Bilgisi 2	Zorunlu	2
3	Türk Dil Bilgisi 3	Zorunlu	2
4	Türk Dil Bilgisi 4	Zorunlu	2
7	Dil Bilgisi Öğretimi	Zorunlu	2
4/5/6/7/8	Anlam Bilimi	Seçmeli	2

Tablo 1'de verilen dil bilgisi derslerine ilişkin bulgular aşağıda derslerin içerikleri de ele alınarak başlıklar hâlinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Türk Dil Bilgisi 1

Tablo 1 incelendiğinde Türk Dil Bilgisi 1 dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın birinci yarıyılında zorunlu dersler arasında ve 2 saatlik bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. 2018 Programı'nda (2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, s. 4) belirtilen içeriğe göre bu dersin içeriğini oluşturan konular Tablo 2'deki gibi gruplandırılabilir.

Tablo 2.

Türk Dil Bilgisi 1 Dersinin İçeriği ve İçerikte Yer Alan Konuların Gruplandırılması

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Türk Dilinin Tarihi	<ul style="list-style-type: none"> ●Türkçenin tarihsel gelişimi ve yayılma alanı ●Türk dilleri ailesi ●Tarih boyunca kullanılan Türk alfabeleri
Ses Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> ●Türkiye Türkçesinin ses bilgisi özellikleri ●Sesler (ünlü ve ünsüzler), ünlü ve ünsüzlerin özellikleri ●Ses uyumları (ünlü uyumu, ünsüz uyumu) ●Ses (ünlü ve ünsüz) değişimleri (darlaşma, yuvarlaklaşma, benzeşme, ayrışma, türeme, düşme, ötümlüleşme, ötümsüzleşme, kaynaşma, ünlü çatışması, ikizleşme) ●Kaynaştırma ünsüzleri, bağlantı ünlüsü ●Hece

Tablo 2. Devamı

Türk Dil Bilgisi 1 Dersinin İçeriği ve İçerikte Yer Alan Konuların Gruplandırılması

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Yazım Kuralları ve Uygulamaları	<ul style="list-style-type: none">●Yazım bilgileri●Yazımın önemi ve gerekliliği●Ses değişmelerinin yazıda gösterilmesi●Hecelerin yazılışı●Satır sonlarında sözcüklerin hecelere bölünerek yazılışı;●Yazım uygulamaları.

Tablo 2 incelendiğinde Türk Dil Bilgisi 1 dersinin içerik olarak Türk dilinin tarihi, ses bilgisi, yazım kuralları ve uygulamaları biçiminde 3 ana başlığa ayrıldığı görülmektedir. Türk dilinin tarihi ana başlığı 3 alt konu başlığından, ses bilgisi ana başlığı 6 alt konu başlığından, yazım kuralları ve uygulamaları ana başlığı da yine 6 alt konu başlığından oluşmaktadır.

Dersin yukarıda verilen içeriğinden de anlaşılacağı gibi yeni Program'da ses bilgisi ile ilgili temel konuların yanında Türk dilinin tarihi ve yazımla ilgili konular da yer almaktadır. Bu konuların, eğitim öğretim sürecinde ses bilgisi konuları üzerinde yoğunlaşmaya engel olabileceği belirtilebilir.

Ders içeriğini oluşturan ses bilgisine ilişkin konulardan kaynaştırma ünsüzleri, bağlantı ünlüsü, ötümsüzleşme gibi terimlerin, dil bilgisi kaynaklarında farklı biçimlerde de kullanıldığı dikkate alırsa bu durumun öğretim sürecinde terim birliğini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Türk Dil Bilgisi 2

Tablo 1 incelendiğinde Türk Dil Bilgisi 2 dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın 2. yarıyılında zorunlu dersler arasında ve 2 saatlik bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. 2018 Programı'nda (2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, s. 6) belirtilen içeriğe göre bu dersin içeriğini oluşturan konular Tablo 3'teki gibi gruplandırılabilir.

Tablo 3.

Türk Dil Bilgisi 2 Dersinin İçeriği ve İçerikte Yer Alan Konuların Gruplandırılması

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Biçim Bilgisi (Morfoloji)	<ul style="list-style-type: none">●Türkçenin yapısal özellikleri, şekil bilgisi●Sözcük (kök, gövde, taban, ek)●Kökenlerine göre sözcükler [yerli sözcük, yabancı sözcük; köken bilgisi (etimoloji)]●Yapılarına göre sözcük türleri (yalın, türemiş, birleşik)●Türlerine göre sözcükler [ad, önad (sıfat), eylem (fiil), belirteç (zarf), adıl (zamir), bağlaç, ilgeç (edat), ünlem]●Türkçenin ekleri (yapım ekleri, çekim ekleri, fiilimsi ekleri, çatı ekleri, ek fiil ekleri)●Türkçede sözcük türetme yolları
Vurgu	<ul style="list-style-type: none">●Sözcük vurgusu
Yazım	<ul style="list-style-type: none">●Yazım kuralları

Tablo 3 incelendiğinde Türk Dil Bilgisi 2 dersinin içerik olarak biçim bilgisi (morfoloji), vurgu, yazım biçiminde üç ana başlığa ayrıldığı görülmektedir. Buna göre biçim bilgisi (morfoloji) ana başlığı 7 alt konu başlığından oluşmaktadır. Vurgu ana başlığı altında sözcük vurgusu; yazım ana başlığı altında da yazım kuralları alt konu başlıkları yer almaktadır.

Yukarıda verilen içerikte de görüldüğü gibi 2018 Programı'nda biçim bilgisine yönelik konuların yanı sıra "yazım kuralları" konusu da yer almaktadır. Yazım kuralları konusu Türk Dil Bilgisi 1 dersinin içeriğinde de yer alan bir konudur. Bu konuya tekrar yer verilmesi; yazım kurallarının, dil kullanıcılarının, özellikle de Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunlukla ihmal ettiği ve özen göstermediği konular arasında bulunmasından kaynaklanıyor olabilir.

Türk Dil Bilgisi 2 dersinin içeriğinde biçim bilgisi konularının yanı sıra vurgu konusunun da yer aldığı görülmektedir. Vurgu konusuna özellikle diksiyon veya sözlü iletişimdeki önemi açısından yer verildiği söylenebilir.

Ders içeriğini oluşturan biçim bilgisine ilişkin konuların Tablo 3'te görüldüğü gibi yay ayrıç içinde terim karşılıklarının verildiği görülmektedir. Bu tip ikili ya da üçlü terim kullanımlarının öğretim sürecinde hem ilgili öğretim üyesini hem de öğretmen adayını olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

Ders içeriğinde Türkçedeki ekler; yapım, çekim, fiilimsi, çatı ve ek fiil ekleri şeklinde belirtilmiştir. Hangi tür eklerin hangi başlık altında ele alınacağı konusu Türk dil bilgisi alanyazınında tartışmalı konular arasında yer aldığından bu eklerin, öğretim sırasında sınıflandırma yapılırken birtakım sorunlara yol açabileceği görülmektedir.

Türk Dil Bilgisi 3

Yukarıdaki Tablo 1 incelendiğinde Türk Dil Bilgisi 3 dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın 3. yarıyılında zorunlu dersler arasında ve 2 saatlik bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. 2018 Programı'nda belirtilen içeriğe göre (Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, s. 8) bu dersin içeriğini oluşturan konular Tablo 4'teki gibi gruplandırılabilir.

Tablo 4.

Türk Dil Bilgisi 3 Dersinin İçeriği ve İçerikte Yer Alan Konuların Gruplandırılması

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Sözcük Türleri ve Uygulama Çalışmaları	●Sözcük ve sözcük bilgisi çalışmaları
	Ad (isim)
	Önad (sıfat)
	Adıl (zamid)
	Belirteç (zarf)
	Eylem (fiil)
	İlgeç (edat)
	Bağlaç
	Ünlem
	●Uygulama çalışmaları

Tablo 4 incelendiğinde Türk Dil Bilgisi 3 dersinin içerik olarak sözcük türleri ve uygulama çalışmaları biçiminde tek ana başlıktan oluştuğu görülmektedir. Bu ana başlık; sözcük ve sözcük bilgisi çalışmaları ve uygulama çalışmaları şeklinde iki alt başlığa ayrılmaktadır. Sözcük ve sözcük bilgisi çalışmaları; 8 sözcük türünden oluşmaktadır.

İçeriği oluşturan sözcük türlerine ilişkin konuların Türk Dil Bilgisi 2 dersinin içeriğinde olduğu gibi yay ayrıç içinde terim karşılıklarının verildiği görülmektedir. Bir kavramla ilgili birden fazla terim kullanımının öğretim sürecinde hem ilgili öğretim üyesini hem de öğretmen adayını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca içerikte sözcük türlerinin herhangi bir sınıflama yapılmadan sıralandığı görülmektedir. Sözcük türlerinin sınıflandırılması, Türk dil bilgisi alanyazınında tartışmalı

konular arasında yer aldığından bu durumun, öğretim sırasında sınıflandırma yapılırken birtakım sorunlara yol açabileceği de belirtilebilir.

Dersin içeriğinde “uygulama çalışmaları” ifadesinin bulunduğu görülmektedir. Çünkü sözcük türlerini öğretmen adaylarına ezbere dayalı değil işlevsel olarak kavratmak için bu derste metinler üzerinde uygulamalı çalışmalar yaptırmak önemlidir.

Türk Dil Bilgisi 4

Yukarıdaki Tablo 1 incelendiğinde Türk Dil Bilgisi 4 dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın 4. yarıyılında zorunlu dersler arasında ve 2 saatlik bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. 2018 Programı'nda (Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, s. 9) belirtilen içeriğe göre bu dersin içeriğini oluşturan konular Tablo 5'teki gibi gruplandırılabilir.

Tablo 5.

Türk Dil Bilgisi 4 Dersinin İçeriği ve İçerikte Yer Alan Konuların Gruplandırılması

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Söz dizimi ve Uygulama Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none">●Cümle bilgisi, söz dizimi●Türkiye Türkçesi söz diziminin genel özellikleri-ilkeleri●Belirtme öbekleri●Cümle●Cümlenin ögeleri●Cümle türleri●Cümle çözümleme

Tablo 5 incelendiğinde Türk Dil Bilgisi 4 dersinin içerik olarak söz dizimi ve uygulama çalışmaları biçiminde tek ana başlıktan oluştuğu görülmektedir. Buna göre bu ana başlık 7 alt konu başlığından oluşmaktadır.

Bu dersin içeriğini oluşturan konulardan biri cümle türleri konusudur. Bu konu, dil bilgisinin en çok tartışılan konularından biridir. İçerikte konunun cümle türleri genel başlığı altında verildiği görülmektedir. Bu durum, öğretim sürecinde konu ayrıntılandırılırken birtakım farklı yaklaşımların öğretilmesine, dolayısıyla da farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının konuyu birbirlerinden farklı şekilde öğrenmelerine neden olabilir.

Dersin içeriğine bakıldığında Türk Dil Bilgisi 1, Türk Dil Bilgisi 2 ve Türk Dil Bilgisi 3 derslerinde olduğu gibi Türk Dil Bilgisi 4 dersinde de cümle ögeleri ve cümle türleri konularının, öğretimde terim çeşitliliğinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacağı öngörülebilir.

Dersin içeriğinde “uygulama çalışmaları”, başka bir deyişle “cümle çözümleme” konusunun bulunduğu görülmektedir. Bunun nedeni, söz dizimi konularının iyi bir şekilde kavranması için cümleler ya da metinler üzerinde uygulamalı çalışmalar yapılmasına gereksinim duyulmasıdır.

Dilbilgisi Öğretimi

Yukarıdaki Tablo 1 incelendiğinde Dil Bilgisi Öğretimi dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın 7. yarıyılında zorunlu dersler arasında ve 2 saatlik bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. 2018 Programı'nda (Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, s. 13) belirtilen içeriğe göre bu dersin içeriğini oluşturan konular Tablo 6'daki gibi gruplandırılabilir.

Tablo 6.

Dil Bilgisi Öğretimi Dersinin İçeriği ve İçerikte Yer Alan Konuların Gruplandırılması

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Dilbilgisi	<ul style="list-style-type: none"> ●Dil bilgisinin temel kavramları ●Türkçenin ses, şekil, anlam ve söz dizimi yönünden temel özellikleri
Türkçe Dersi Öğretim Programları	<ul style="list-style-type: none"> ●Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi öğretimi modelleri ve yaklaşımları (Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırıcı açısından değerlendirilmesi) ●Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıflar) dil bilgisi kazanımları
Dil bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları	<ul style="list-style-type: none"> ●Dil bilgisi öğretimi ve dil bilgisi öğretiminin amacı ●Dil bilgisi öğretiminde konular (ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi) ve öğretiminde izlenecek sıra ●Yöntem ve teknikler ●Etkinlik örnekleri ●Metin merkezli dil bilgisi öğretimi uygulamaları

Tablo 6 incelendiğinde Dil Bilgisi Öğretimi dersinin içerik olarak dil bilgisi, Türkçe dersi öğretim programları, dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları biçiminde üç ana başlıktan oluştuğu görülmektedir. Buna göre dil bilgisi ana başlığı 2 alt konu başlığından oluşmaktadır. Türkçe dersi öğretim programları ana başlığında 2 alt konu başlığı bulunmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları ana başlığının ise 5 alt konu başlığından oluştuğu görülmektedir.

İçerikteki dil bilgisi ana konu başlığını oluşturan *dil bilgisinin temel kavramları ve Türkçenin ses, biçim, anlam ve söz dizimi yönünden temel özellikleri* şeklindeki alt konu başlıklarının, Program'daki 4 farklı derste geniş bir şekilde işlendiği yukarıda açıklanan dil bilgisi derslerine ilişkin bulgularda da ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla aynı konuların bu dersin içeriğinde de yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6'yı oluşturan ana konu başlıkları ve alt konu başlıkları genel olarak değerlendirildiğinde ders içeriğinin işlenecek konular bakımından zengin ve yoğun olduğu belirtilebilir.

Anlam Bilimi

Tablo 1 incelendiğinde Anlam Bilimi dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın 4, 5, 6, 7, 8. yarıyıllarından birinde okutulabilecek alan seçmeli dersleri arasında ve 2 saatlik bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. 2018 Programı'nda (Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, s. 24) belirtilen içeriğe göre bu dersin içeriğini oluşturan konular Tablo 7'deki gibi gruplandırılabilir.

Tablo 7.

Anlam Bilimi Dersinin İçeriği ve İçerikte Yer Alan Konuların Gruplandırılması

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Tarihsel Açıdan Anlam Bilimi	<ul style="list-style-type: none">●Anlam biliminin tarihi●Dil bilimi içerisindeki yeri
Temel Kavramlar	<ul style="list-style-type: none">●Anlam bilimiyle ilgili anahtar kavramların açıklanmasıKelimeKavramAnlamKapsamSözcüğün anlam çerçevesi
Türkçe ve Anlam Bilimi	<ul style="list-style-type: none">●Türk dilinin anlam özellikleri (sözcük düzeyinde, cümle düzeyinde)
Anlam Biliminde Yöntem	<ul style="list-style-type: none">●Durgun anlam bilimi●Gelişmeli anlam bilimi ve anlam olaylarıAnlam değişmesiAnlam genişlemesiAnlam daralması
Sözcükler Arasındaki Anlam İlişkileri	<ul style="list-style-type: none">●Anlam ilişkileriEş anlamlılıkZıt anlamlılıkEş adlılıkÇok anlamlılık
Söz Sanatları	<ul style="list-style-type: none">●Deyim aktarması●Ad aktarması ve benzeri söz sanatları

Tablo 7 incelendiğinde Anlam Bilimi dersinin içerik olarak tarihsel açıdan anlam bilimi, temel kavramlar, Türkçe ve anlam bilimi, anlam biliminde yöntem, sözcükler arasındaki anlam ilişkileri, söz sanatları olmak üzere 6 ana başlıktan oluştuğu görülmektedir. Buna göre tarihsel açıdan anlam bilimi ana başlığı; 2 alt konu başlığından oluşmaktadır. Temel kavramlar ana başlığında 1 alt konu başlığı bulunmaktadır. Bu alt konu başlığında kelime, kavram, anlam, kapsam, sözcüğün anlam çerçevesi konuları yer almaktadır. Türkçe ve anlam bilimi ana başlığı 1 alt konu başlığından oluşmaktadır. Anlam biliminde yöntem ana başlığında 2 alt konu başlığı bulunmaktadır. Sözcükler arasındaki anlam ilişkileri ana başlığında 1 alt konu başlığı yer almaktadır. Bu alt konu başlığında 4 konu bulunmaktadır. Söz sanatları ana başlığı ise 2 alt konu başlığından oluşmaktadır.

Anlam Bilimi dersinin içeriğini oluşturan konuların yukarıda açıklanan Dil Bilgisi Öğretimi dersindeki *Türkçenin ses, biçim, anlam ve sözdizimi yönünden temel özellikleri* alt konu başlığında genel olarak da olsa

“anlam” şeklinde belirtildiği görülmektedir. Bu bakımdan iki ders arasında içerik bakımından tekrara düşüldüğü söylenebilir.

Tablo 7’yi oluşturan ana konu başlıkları ve alt konu başlıkları genel olarak değerlendirildiğinde ders içeriğinin işlenecek konular bakımından zengin ve yoğun olduğu belirtilebilir. Ancak içerikte yer alan durgun anlam bilimi, gelişmeli anlam bilimi, eş adlılık gibi konuların öğretimi sürecinde birtakım terim farklılıklarının ortaya çıkabileceği de öngörülebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’ndaki dil bilgisi derslerinin sayısı, içerik ve ders saatleri bakımından incelenmesinin yanı sıra öğretim sürecinde derslerin içeriğine bağlı olarak karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirmelerde bulunmak amacıyla yapılan bu çalışmada Türk Dil Bilgisi 1, Türk Dil Bilgisi 2, Türk Dil Bilgisi 3, Türk Dil Bilgisi 4, Dil Bilgisi Öğretimi ve Anlam Bilimi olmak üzere 6 adet ders tespit edilmiştir. Bu derslerin tümü de ikişer saatliktir. Belirtilen derslerden sadece Anlam Bilimi dersi seçmelidir, diğerleri zorunlu derslerdir. Türk Dil Bilgisi 1 dersi 1. yarıyıda, Türk Dil Bilgisi 2 dersi 2. yarıyıda, Türk Dil Bilgisi 3 dersi 3. yarıyıda, Türk Dil Bilgisi 4 dersi 4. yarıyıda, Dil Bilgisi Öğretimi dersi 7. yarıyıda yer almaktadır. Anlam Bilimi dersi ise seçmeli olduğu için 4, 5, 6, 7, 8. yarıyıldardan birinde okutulabilecektir.

2018 Programı’nda alan eğitimi dersleri arasında yer alan Türk Dil Bilgisi 1 dersi, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı’nda (YÖK, 1998, s. 52) *Türk Dilbilgisi I: Ses Bilgisi* adıyla, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı’nda (YÖK, 2007, s. 87) da *Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi* adıyla iki saatlik bir ders olarak birinci yarıyıda bulunmaktaydı. Ancak 2006 Programı’ndaki dersin içeriği 1998 Programı’ndaki derse göre biraz daha genişletilmiş, örneğin yazım bilgileri konusu eklenmiştir (YÖK, 1998, s. 52; YÖK, 2007, s. 87).

Yeni Program’daki Türk Dil Bilgisi 1 dersi içerik olarak incelendiğinde Türk dilinin tarihi, ses bilgisi, yazım kuralları ve uygulamaları biçiminde 3 ana başlık bulunduğu görülmektedir. Türk dilinin tarihi ana başlığı 3 alt konu başlığından oluşmaktadır. Ses bilgisi ana başlığı ile yazım kuralları ve uygulamaları ana başlığı ise altışar konu alt başlığından oluşmaktadır.

Yukarıdaki içeriğin, 2006 Programı’yla tamamen aynı olduğu görülmektedir (YÖK, 2007, s. 87). Dersin içeriğinden de anlaşılacağı gibi yeni Program’da ses bilgisi ile ilgili temel konuların yanında yazımla ilgili ifadeler de yer almaktadır. Ancak 2018 Programı’nda yazım ve noktalamaya ilişkin konular başka derslerde de bulunmaktadır. Örneğin Türk Dili 1 dersinin içeriğinde “yazım ve noktalama”, Türk Dil Bilgisi 2 dersinin içeriğinde “yazım kuralları”, Yazma Eğitimi dersinin içeriğinde ise “noktalama ve yazım kurallarının öğretimi” konuları verilmiştir (Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, s. 4, 6, 12).

Buradan hareketle aslında yazım kurallarının özellikle dil bilgisi derslerine dağıtılmasının bir mantığı olduğu çıkarımında bulunulabilir. Ancak bu durumda da ortada yine bir belirsizlik bulunduğu görülmektedir. Türk Dil Bilgisi 1 dersinde aslında sese dayalı yazım kuralları, Türk Dil Bilgisi 2 dersinde aslında eklere/biçime dayalı yazım kuralları öğretilmek isteniyor olabilir. Ancak bu ayrımın Program’da net bir şekilde yapılmaması, ders içeriğinin yanlış anlaşılmasına yol açabilir. Ayrıca yazım kurallarının dil bilgisi dersleri arasında paylaştırıldığı varsayıldığında bu kez Türk Dil Bilgisi 3 ve Türk Dil Bilgisi 4 derslerinde neden böyle bir içeriğin bulunmadığı aklı gelmektedir. Çünkü yazım ve noktalama kuralları Türk Dil Bilgisi 3 dersindeki sözcük türlerini, Türk Dil Bilgisi 4 dersindeki söz dizimi (cümle bilgisi) konularını da ilgilendirmektedir. Bu nedenle konuların genel çizgileriyle belirtildiği bir kılavuz izlemi veren yeni Program’ın, derslerin içeriğine ilişkin biraz daha ayrıntılı olarak hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Yazım ve noktalama kurallarını öğrenmek ve öğrendiklerini uygulayabilmek, özellikle bir Türkçe öğretmeni adayı için son derece önemlidir. Ancak lisans programlarında okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama konusunda ciddi sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Arıcı, 2008; Cin Şeker ve Çobanoğlu, 2015; Dumanlı Kadızade, 2015; Kana ve Gümüşkaya, 2018; Karabuğa, 2011;

Kemiksiz, 2020; Topuzkanamış, 2009; Uludağ, 2002; Yıldız ve Ceran, 2016; Yılmaz, 2011). Araştırmacının gözlemlerine göre de bu sorunlardan birkaçı büyük ve küçük harflerin, kesme işaretinin, düzeltme işaretinin kullanımı, heceleme ve satır sonunda sözcük bölünmesi şeklinde belirtilebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları, yazım kılavuzuna başvuramamakta, kulaktan dolma bilgilerle hareket etmektedirler. Hatta düzeltme işaretinin kullanımdan kaldırıldığını söyleyen öğretmen adaylarıyla da karşılaşabilmektedir. Ayrıca Türk Dil Bilgisi 1 dersinin içeriği; Türk dilinin tarihî gelişmesi ve yayıldığı coğrafi alanlar, Türk dilleri ailesi ve sesbilgisinin diğer konuları bakımından yeterince yoğundur. Bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için yazım ve noktalama konularının birbirinden farklı birkaç dersin içeriğinde değil de ayrı bir *Yazım ve Noktalama Öğretimi* dersi olarak lisans programlarında zorunlu ders şeklinde yer alması gerekmektedir. Programa böyle bir dersin konulması yazım ve noktalamanın ayrı ayrı derslerde değil belirli bir derste daha ayrıntılı ve uygulamalı olarak öğretilmesini sağlayacaktır. Yazım ve noktalama öğretimine yönelik kitap ve kitap bölümlerinin yayımlanmış olması da (bkz. Atasoy, 2018; Bağcı ve Karagül, 2013; Baymur, 1959; Benzer, 2018; Bolulu, 2005; Çankaya, 1964; Kalfa, basım yılı yok) böyle bir dersin, üzerinde özellikle durulması gerektiğini, hatta ayrı bir ders olarak da ele alınabileceğini düşündürmektedir. Özellikle Karatay ve İpek'in (2017a, 2017b) yazım öğretimine yönelik çalışmaları bu konudaki gerekliliği ortaya koyması bakımından önemlidir.

Aşağıdaki Tablo 8'de Yazım ve Noktalama Öğretimi dersi için bir içerik önerisi sunulmuştur:

Tablo 8.

Yazım ve Noktalama Öğretimi Dersi İçin İçerik Önerisi

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Yazım ve Noktalama	<ul style="list-style-type: none">●Yazım ve noktalamanın önemi ve gerekliliği●Yazım kuralları●Noktalama kuralları●Yazım kılavuzu

Tablo 8. Devamı

Yazım ve Noktalama Öğretimi Dersi İçin İçerik Önerisi

Ana Konu Başlıkları	Alt Konu Başlıkları
Öğretim Programlarında Yazım ve Noktalama	<ul style="list-style-type: none">●Türkçe programlarında yazım ve noktalama●Başka ülkelerin ders programlarında yazım ve noktalama
Yazım ve Noktalama Öğretiminde Yöntem ve Teknikler	<ul style="list-style-type: none">●Yazım öğretiminde yöntem ve teknikler●Noktalama öğretiminde yöntem ve teknikler
Ölçme ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">●Yazım ve noktalamada ölçme ve değerlendirme

Türk Dil Bilgisi 1 dersinin içeriğini oluşturan ses bilgisine ilişkin konulardan kaynaştırma ünsüzleri, bağlantı ünlüsü, ötümsüzleşme gibi terimlerin, dil bilgisi kaynaklarında farklı biçimlerde de kullanıldığı dikkate alınır bu durumun öğretim sürecinde terim birliğini olumsuz etkileyeceği, aksamalara yol açabileceği söylenebilir. Nitekim öğrencilerin bir kavram için birden çok terimi öğrenmeye çalışması,

bişsel açıdan da onlara ayrı bir yük getirecek, zihinlerinin karışmasına yol açacaktır (Çifçi, 2006; Pilav, 2008).

2018 Programı'nda alan eğitimi dersleri arasında yer alan Türk Dil Bilgisi 2 dersi, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı'nda *Türk Dilbilgisi II: Şekil Bilgisi* (YÖK, 1998, s. 52) adıyla, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı'nda (YÖK, 2007, s. 88) ise *Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi* adıyla iki saatlik bir ders olarak ikinci yarıyılıda bulunmaktaydı. Ancak içerik olarak 1998 Programı'ndaki ders 2006 Programı'nda biraz daha genişletilmiştir (YÖK, 1998, s. 52; YÖK, 2007).

Türk Dil Bilgisi 2 dersi içerik olarak incelendiğinde biçim bilgisi (morfoloji), vurgu ve yazım biçiminde üç ana başlık bulunduğu görülmektedir. Buna göre biçim bilgisi (morfoloji) ana başlığı; 7 alt konu başlığından oluşmaktadır. Vurgu ana başlığı altında sözcük vurgusu alt konu başlığı; yazım ana başlığı altında da yazım kuralları alt başlığı yer almaktadır.

Yukarıda verilen bu içeriğin, 2006 Programı'yla hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Buradaki tek fark, 2006 Programı'nda ayrıntılı olarak belirtilmiş *yazım bilgileri* konusunun sadece *yazım kuralları* biçiminde ifade edilmesidir (YÖK, 2007, s. 88). Dersin içeriğinde de görüldüğü gibi 2018 Programı'nda biçim bilgisine yönelik konuların yanı sıra "yazım kuralları" konusu da yer almaktadır. Yukarıda Türk Dil Bilgisi 1 dersi için de ifade edildiği üzere yazım ve noktalama konusunun lisans programında ayrı bir ders olarak yer almasının öğretim açısından daha iyi bir tercih olacağı düşünülebilir.

Türk Dil Bilgisi 2 dersinin içeriğinde biçim bilgisi konularının yanı sıra vurgu konusu da yer almaktadır. Bu konuya özellikle diksiyon veya sözlü iletişimdeki önemi açısından yer verildiği söylenebilir. Ancak vurgu, sözlü iletişimi ilgilendirdiğinden dersin içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Ders içeriğini oluşturan biçim bilgisine ilişkin konulardan sözcük türlerinde yay ayraç içinde başka terim karşılıklarının verildiği görülmektedir. Bu tip ikili ya da üçlü terim kullanımlarının öğretim sürecinde ilgili öğretim üyesini ve öğretmen adaylarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Nitekim belirtilen bu sorun, yıllardır verimli bir dil bilgisi öğretimin yapılmasını engellemektedir. Öyle ki araştırmacının gözlemlerine göre hem öğrenciler hem de dersi veren öğretim üyeleri çoğu zaman hangi terimi kullanmak gerektiği konusunda ikilem içerisinde kalmaktadırlar. Hatta bazen bir konuyla ilgili üç dört farklı terimden (ayırılma, çıkma, uzaklaşma, -den hâli vb.) söz etmek gerekmektedir.

Benzer bir durumla eklerin sınıflandırılmasında da karşılaşmaktadır. Çünkü dil bilgisiyle ilgili yayınlarda araştırmacıların değişik sınıflandırma denemeleri görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarına verilen eğitimde, ilgili öğretim üyesinin değişik sınıflandırmalardan hangisini kullanacağı konusunda kararsız kalmasına yol açmaktadır. Burada *çatı eklerinin* ve *olumsuzluk ekinin* yapım eki olup olmadığı, *oldurğan çatı* şeklinde ayrı bir çatının bulunup bulunmadığı gibi sorunlar da hatırlanmalıdır. Yine Türkçede adın kaç durumda bulunabildiği konusunda da kaynaklarda değişik görüşler yer almaktadır. Buna göre Türkçede adlar beş durumda mı yoksa altı, yedi, hatta sekiz durumda mı bulunabilmektedir? Görüldüğü gibi bu konulardaki belirsizlikler de hem öğretim üyesi hem de öğretmen adayları için öğretme ve öğrenme sürecinde güçlükler doğurmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde biçimin yanı sıra anlam ve kullanım üzerinde de durulması öğretmen adaylarının, Türkçenin biçim bilgisini daha iyi kavramalarını sağlayacaktır. Nitekim Cem (2005) de dil bilgisi öğretiminde biçim, anlam ve kullanım üçlüsünün önemi ve gerekliliği üzerinde durmuştur. Bunun için de Türk Dil Bilgisi 2 dersinin saati üzerinde tekrar düşünülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çünkü dersin biçim, anlam ve kullanım temelinde işlenmesi, uygulamalı çalışmalar yapılabilmesi ve öğretmen adaylarına geri bildirimler verilebilmesi için öğretim üyesi ve öğretmen adayları zamana ihtiyaç duyacaklardır.

2018 Programı'nda alan eğitimi dersleri arasında yer alan Türk Dil Bilgisi 3 dersi, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı'nda *Türk Dilbilgisi III: Kelime Bilgisi* adıyla (YÖK,

1998, s. 52); 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı'nda (YÖK, 2007, s. 88) ise Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi adıyla iki saatlik bir ders olarak üçüncü yarıyıldan bulunmaktaydı. Ancak içerik olarak 1998 Programı'ndaki ders ile 2006 Programı'ndaki ders arasında bazı farklılıklar olsa da genel olarak aynı olduğu söylenebilir (YÖK, 1998, s. 52; YÖK, 2007, s. 90).

Türk Dil Bilgisi 3 dersi içerik olarak incelendiğinde sözcük türleri ve uygulama çalışmaları biçiminde tek ana başlık bulunduğu görülmektedir. Bu ana başlık; sözcük ve sözcük bilgisi çalışmaları ve uygulama çalışmaları şeklinde iki alt başlığa ayrılmaktadır. Sözcük ve sözcük bilgisi çalışmaları alt başlığı; 8 sözcük türünden oluşmaktadır.

Yukarıda verilen içeriğin, 2006 Programı'yla neredeyse aynı olduğu göze çarpmaktadır (YÖK, 2007, s. 90). İçerikten de anlaşılacağı gibi bu derste sözcük bilgisi ya da sözcük türleri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Sözcük türlerinin öğretiminde karşılaşılan en önemli sorun, sözcük türlerinin sınıflandırılmasıdır. Bu konuda Yener (2007), Delice (2012), Yılmaz (2017) ve Boz (2019) gibi araştırmacıların yanı sıra dil bilgisi yazarlarının (Banguoğlu, 1990; Bilgin, 2006; Demir ve Yılmaz, 2016; Eker, 2005; Ergin, 1998; Gencan, 1979; Korkmaz, 2003) da farklı sınıflandırmaları vardır. Görüldüğü üzere sözcük türlerinin sınıflandırılması, Türk dil bilgisi alanyazınında tartışmalı konular arasında yer almaktadır. Bu nedenle bu durumun, öğretim sırasında sınıflandırma yapılırken birtakım sorunlara yol açabileceği de belirtilebilir.

Öğretim sırasında sözcük türlerinin sınıflandırılması bir kenara bırakılsa bile bu kez önümüze terim çeşitliliği çıkmaktadır. Hatta bu terim çeşitliliğini dersin yukarıda verilen içeriğinde de görmek mümkündür. Öğretimde önad-sıfat, belirteç-zarf, eylem-fiil, adıl-zamir, ilgeç-edat, ulaç-zarf-fiil, ortaç-sıfat-fiil gibi onlarca terimden hangisi tercih edilecektir? Dolayısıyla ders içeriğine de yansıyan terimlerdeki uzlaşmazlığın ister istemez öğretim sürecini de etkileyebileceği söylenebilir.

Dersin içeriğinde “uygulama çalışmaları” ifadesinin bulunduğu görülmektedir. Çünkü sözcük türlerini öğretmen adaylarına ezberle dayalı değil işlevsel olarak kavratmak için bu derste metinler üzerinde uygulamalı çalışmalar yaptırmak önemlidir. Nitekim dil bilgisi derslerinde konular sadece biçimsel olarak değil işlev ve kullanım açısından da ele alındığında öğretim daha etkili ve verimli olur. Bu sayede öğretmen adayları dil bilgisi kurallarını ezberlemek yerine dili oluşturan birimlerin hangi işlevlerle nasıl kullanıldığını görebileceklerdir. Bu amaçla da metinden hareketle öğretim yapılması gerekmektedir (Temizkan, 2014). Metinlerden hareketle uygulama çalışmaları yaptırılmadığı takdirde öğretmen adayları bilgileri ezberlemekte, birtakım kalıp bilgilerle hareket etmektedirler. Bu bakımdan, yine bu dersin de uygulamalı olarak öğretilmesi için ders saatinin artırılması; öğretmen adaylarının sözcük türlerini çeşitli yönlerden özümseyebilmeleri ve onlara gerekli dönütlerin verilebilmesi açısından uygun olacaktır.

2018 Programı'nda alan eğitimi dersleri arasında yer alan Türk Dil Bilgisi 4 dersi, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı'nda *Türk Dilbilgisi IV: Cümle Bilgisi* adıyla iki saat olarak (YÖK, 1998, s. 52); 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı'nda (YÖK, 2007, s. 88) ise *Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi* adıyla üç saatlik bir ders olarak dördüncü yarıyıldan bulunmaktaydı. Ancak içerik olarak 1998 Programı'ndaki ders ile 2006 Programı'ndaki ders arasında bazı farklılıklar olsa da genel olarak aynı olduğu söylenebilir (YÖK, 1998, s. 52; YÖK, 2007, s. 91). Ayrıca bu dersin, 1998 Programı'nda iki saatken, 2006 Programı'nda üç saate çıkarıldığı görülmektedir (YÖK, 1998, s. 52; YÖK, 2007, s. 91). 2018 Programı'ndaki Türk Dil Bilgisi 4 dersi, görüldüğü üzere bir saat azaltılarak 1998 Programı'nda olduğu gibi iki saate düşürülmüştür.

Türk Dil Bilgisi 4 dersi içerik olarak incelendiğinde söz dizimi ve uygulama çalışmaları biçiminde tek ana başlık bulunduğu görülmektedir. Buna göre bu ana başlık 7 alt konu başlığından oluşmaktadır.

Türk Dil Bilgisi 4 dersinin içeriğini oluşturan konulardan biri cümle türleri konusudur. Eğitim öğretim sürecinde cümle bilgisiyle ilgili karşılaşılan en önemli sorunlardan birini cümle türleri, başka bir deyişle

yapıları bakımından cümleler oluşturmaktadır. Bu konuda araştırmacıların yaptıkları sınıflandırmalar birbirinden farklılıklar gösterebilmektedir (Aktan, 2009; Atabay vd., 2003; Böler, 2019; Delice, 2007; Eker, 2005; Gülsevin, 2020; Hatiboğlu, 1972; Karaağaç, 2012; Karahan, 2018; Koç, 1996; Özkan ve Sevinçli, 2008; Özmen, 2013; Şimşek, 1987). Öğretimde acaba bu sınıflamalardan hangisini temel almak gerekir? Bu bu buna benzer soruların yanıtı üretilmediğinde, mezun olduklarında devlet okullarında görev yapacak öğretmen adayları arasında belirli bir standart oluşturulması nasıl mümkün olacaktır? Cümle bilgisine ilişkin başka bir sorun da içinde eylemsi bulunan cümlelerin yapı bakımından durumudur. Bu tür cümleler basit cümle mi birleşik cümle mi sayılmalıdır? Belirtilen bu tür sorunlar, öğrencilerin daha önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgilerin çatışmasına neden olmakta, yeni öğrenilen bilgilerin uygulanmasında da sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle bu durum, öğretim sürecinde konu ayrıntılandırılırken birtakım farklı yaklaşımların öğretilmesine, dolayısıyla da farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının konuyu birbirlerinden farklı şekilde öğrenmelerine neden olabilmektedir.

Dersin içeriğine bakıldığında Türk Dil Bilgisi 1, Türk Dil Bilgisi 2 ve Türk Dil Bilgisi 3 derslerinde olduğu gibi Türk Dil Bilgisi 4 dersinde de cümle öğeleri ve cümle türleri konularının, öğretimde terim çeşitliliğinin ortaya çıkmasına neden olabileceği söylenebilir. Çünkü belirtilen konularla ilgili olarak öğrencilerin hazırbulunuşluğu ile öğretim üyesinin tercihleri birbiriyle uyuşmamakta, bu da öğretimin niteliğini etkilemektedir.

Türk Dil Bilgisi 4 dersinin içeriğinde “uygulama çalışmaları”, başka bir deyişle “cümle çözümleme” konusunun bulunduğu görülmektedir. Ancak öncelikle uygulama yoluyla kavratılacak bu dersin, yukarıda da belirtildiği gibi üç saatten iki saate düşürülmesinin uygun olmadığı söylenebilir. Çünkü dil bilgisi birtakım bilgileri sadece teorik olarak bilmeyi değil aynı zamanda bildiklerini uygulamayı da gerektirir. Nitekim Göğüş (1978, s. 349), dil bilgisi kurallarının sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar biçiminde öğretilmemesini, aksi takdirde öğrencinin dil kurallarını ezberlemeye alışacağını ve onlara dil kurallarını uygulama gücü kazandırmayacağını belirtmektedir. Özbay’a göre (2006, 153) de öğrenciler, dil bilgisine ilişkin kazandıkları davranışları, edindikleri becerileri kullanabildikleri oranda onların becerileri kökleşir. Bu nedenlerle dil bilgisi derslerinde öğretmen adaylarına bol bol uygulama çalışması yaptırılmalıdır. Bu derste de gerekli ve yeterli uygulama çalışmaları yapılabilmesi için ders saatinin artırılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

2018 Programı’nda alan eğitimi dersleri arasında ve zorunlu dersler içinde bulunan Dil Bilgisi Öğretimi dersi, 2006 Programı’nda zorunlu dersler arasında bulunmayan ancak seçmeli olarak kimi fakültelerde okutulan bir dersti.

Dil Bilgisi Öğretimi dersi içerik olarak incelendiğinde dil bilgisi, Türkçe dersi öğretim programları, dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları biçiminde üç ana başlık bulunduğu görülmektedir. Buna göre dil bilgisi ana başlığı; 2 alt konu başlığından oluşmaktadır. Türkçe dersi öğretim programları ana başlığında 2 alt konu başlığı bulunmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları ana başlığının ise 5 alt konu başlığından oluştuğu görülmektedir.

Dersin içeriğindeki dilbilgisi ana konu başlığında yer alan *dil bilgisinin temel kavramları ve Türkçenin ses, biçim, anlam ve sözdizimi yönünden temel özellikleri* şeklindeki alt konu başlıklarının, Program’daki 4 farklı derste geniş bir şekilde işlendiği, dil bilgisi derslerine ilişkin bulgularda da ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla aynı konuların bu dersin içeriğinde de yer aldığı görülmektedir. Bu konulara tekrar yer verilmesinin, dersin “öğretim” yönüne ayrılan zamanı azalttığı söylenebilir. Ayrıca bu konuların ilköğretimden beri de görüldüğü dikkate alınırca öğretim sürecinde öğrenciler için oldukça sıkıcı bir durum yaşanabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Dil Bilgisi Öğretimi dersinin lisans programında yer alması isabetli olmuştur. Çünkü ortaokul Türkçe dersi öğretim programını uygulayacak olan öğretmen adaylarının bu konuda yetiştirilmeleri ve mesleğe başladıklarında dil bilgisini nasıl öğreteceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Nitekim araştırmacının gözlemlerine göre ortaokullardaki Türkçe dil bilgisi derslerinin işlenişinde birtakım sorunlar olduğu, örneğin zaman zaman tümdengelim yönteminin kullanılabilirdiği

görülmektedir. Erdem'in (2007) çalışmasındaki bulgular da bu tespiti desteklemektedir. Ancak 2018 Programı'ndaki Dil Bilgisi Öğretimi dersinin içeriği, teorik ve uygulamalı olarak işlenmesi gereken bu derse ayrılan iki ders saatinin yeterli olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu durumda dersin iki dönemlik bir ders hâline getirilmesinin uygun olacağı söylenebilir. Nitekim dersin içeriğini oluşturan ana konu başlıkları ve alt konu başlıkları genel olarak değerlendirildiğinde ders içeriğinin işlenecek konular bakımından zengin ve yoğun olduğu görülmektedir. Ayrıca 2018 Programı'nda bir yenilik olarak zorunlu dersler arasında bulunan *Dil Bilgisi Öğretimi* dersinin iki dönemlik bir ders hâline getirilmesi; yıllardır ortaokullarda bir sorun olarak devam eden dil bilgisi öğretimin daha nitelikli duruma gelmesini sağlayabilir.

2018 Programı'nda alan eğitimi seçmeli dersleri arasında yer alan Anlam Bilimi dersi, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı (YÖK, 1998) ile 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan Lisans Programı'nda (YÖK, 2007) zorunlu dersler arasında bulunmamaktadır.

Yeni Program'daki Anlam Bilimi dersi içerik olarak incelendiğinde tarihsel açıdan anlam bilim, temel kavramlar, Türkçe ve anlam bilimi, anlam biliminde yöntem, sözcükler arasındaki anlam ilişkileri, söz sanatları olmak üzere 6 ana başlık bulunduğu görülmektedir. Buna göre tarihsel açıdan anlam bilimi ana başlığı; 2 alt konu başlığından oluşmaktadır. Temel kavramlar ana başlığında 1 alt konu başlığı bulunmaktadır. Bu alt konu başlığında kelime, kavram, anlam, kapsam, sözcüğün anlam çerçevesi konuları yer almaktadır. Türkçe ve anlam bilimi ana başlığı 1 alt konu başlığından oluşmaktadır. Anlam biliminde yöntem ana başlığında 2 alt konu başlığı bulunmaktadır. Sözcükler arasındaki anlam ilişkileri ana başlığında 1 alt konu başlığı yer almaktadır. Bu alt konu başlığında 4 konu bulunmaktadır. Söz sanatları ana başlığı ise 2 alt konu başlığından oluşmaktadır.

Anlam Bilimi dersinin içeriğini oluşturan ana konu başlıkları ve alt konu başlıkları genel olarak değerlendirildiğinde ders içeriğinin işlenecek konular bakımından zengin ve yoğun olduğu görülmektedir. Ancak dersin içeriğini oluşturan konuların, Dil Bilgisi Öğretimi dersindeki *Türkçenin ses, biçim, anlam ve sözdizimi yönünden temel özellikleri* alt konu başlığında genel olarak da olsa "anlam" sözcüğüyle ifade edildiği saptanmıştır. Dolayısıyla iki ders arasında içerik bakımından tekrara düşüldüğü söylenebilir. Anlam Bilimi dersi, Program'da belirtildiği üzere 4, 5, 6, 7 ve 8. yarıyıllarda okutulabilecek alan seçmeli dersleri arasındadır. Bu durum, dersin Dil Bilgisi Öğretimi dersiyle aynı dönemde veya bir dönem sonra da verilebileceğini göstermektedir. Ancak mantıksal olarak önce anlam bilimi konularının derinlemesine öğrenilmesi, sonrasında da öğretim yöntemlerinin görülmesi gerekmektedir. Bu nedenle konuların daha ayrıntılı ele alınacağı Anlam Bilimi dersinin verildiği yarıyılın, 7. yarıyıl da okutulan Dil Bilgisi Öğretimi dersinden önceki dönemlerde okutulacak biçimde belirlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Dersin içeriğinde yer alan durgun anlam bilimi, gelişmeli anlam bilimi, eş adlılık gibi konuların öğretimi sürecinde, diğer dil bilgisi derslerinde olduğu gibi birtakım terim farklılıklarının ortaya çıkabileceği de öngörülebilir.

Anlam Bilimi dersinin 2018 Lisans Programı'na konmuş olması Program'ın olumlu yanlarından biri olarak görünmektedir. Ancak dersin alan eğitimi seçmeli dersleri arasında yer alması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarına bu dersi seçme konusunda serbestlik tanınması dersin önemine karşın seçilmeme olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca ders seçmeli olduğu için başka nedenlerle açılmama olasılığı da vardır. Bu nedenle, öğretmen adayları mesleğe başladıklarında anlam bilimi konusunda tam donanımlı olmadan öğretim sürecini geçirmeye çalışacaklardır. Anlam Bilimi dersi, sadece dil bilgisini değil içerik olarak bakıldığında diğer alan derslerini de ilgilendirmektedir. Belirtilen nedenlerle bu dersin zorunlu dersler arasına alınması, nitelikli bir Türkçe öğretmeni yetiştirilmesi açısından önemlidir. Hem ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda anlam bilimiyle

ilgili konuların bulunması hem de ortaokul öğrencilerinin girdikleri sınavlarda anlam bilimiyle ilgili sorular sorulması anlam bilimi dersinin zorunlu dersler arasında yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2018 Programı derslerin içeriği, ders çeşitliliği, içerikle ilgili terim ve sınıflandırma sorunları açısından genel olarak değerlendirildiğinde şu hususları vurgulamak ve birtakım önerilerde bulunmak gerekmektedir:

Eğitim fakültelerinde dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunları gidermenin en önemli yolu ortaokul ve liselerde öğretmenlik yapacak öğretmen adayları için ayrı ayrı okul dil bilgisi (okul grameri) hazırlamaktır. Burada iş; Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Türk Dil Kurumuna düşmektedir. Alan uzmanları bir araya getirilerek bir çerçeve belirlenmeli ve bu çerçeveye bağlı kalınarak bir okul dil bilgisi hazırlanmalıdır. Okul dil bilgisi; ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığında ve ÖSYM’de sınav sorusu hazırlayacak olanlara, özel yayınevlerine âdeta resmî bir kılavuz görevi görmelidir. Böylece özellikle dil bilgisi öğretimindeki terim farklılıkları ve konuların ele alınmasındaki farklı bakış açıları büyük oranda son bulacaktır.

Hazırlanacak okul dil bilgisi eğitim fakültelerinde iki dönemlik zorunlu bir ders olarak okutulabilir. Bunun yanı sıra lisans programlarındaki Türk Dil Bilgisi 1, 2, 3 ve 4 dersleri de akademik dil bilgisi olacak biçimde düzenlenebilir ya da aynen kalabilir. Akademik dil bilgisi derslerinde daha derinlemesine bilgiler verilebilir. Ancak okul dil bilgisi eğitim öğretime yönelik hazırlanacağı için konular akademik dil bilgisindeki gibi derinlemesine ele alınmak zorunda değildir. Böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında hangi konuları, ne kadar, hangi terimlerle ve nasıl öğretecekleri konusundaki belirsizlikler de büyük oranda ortadan kalkacaktır. Böyle bir okul dil bilgisinin hazırlanması, Türk dili üzerine çalışan akademisyenleri bağlayıcı olmayacak; onlar yine her türlü akademik yayında farklı görüş ve önerilerde bulunmaya devam edebileceklerdir. Okul dil bilgisi; sadece ortaokul ve liselerdeki eğitim öğretim faaliyetlerine, hazırlanacak ders materyallerine yönelik olacaktır. Yıllardır devam eden birtakım sorunlar da belki böyle çözülebilir.

Burada son olarak Türkçenin değişik alanlarından haberdar ve nitelikli Türkçe öğretmeni yetiştirmek için lisans programındaki seçmeli dersler arasına birtakım dersler eklenebileceğini belirtmek gerekir. Öğretmen adaylarının ilgi duyabileceği, onların Türkçe kültürünü geliştirecek *Köken Bilgisi*, *Sözlük Bilgisi* gibi dersler burada örnek olarak verilebilir. 2018 Programı’nda seçmeli dersler arasında yer alan *Türkçe Öğretimi Tarihi* dersinin, seçmeli olduğu için açılmama olasılığı bulunduğundan öğretmen adayları Türkçe hakkında tarihsel bir bilinç edinmeden mezun olacaklardır. Oysa Türkçe öğretmeni adayları Türkçenin Göktürk, Uygur, Karahanlı, Harezmi, Kıpçak dönemi metinlerinden de haberdar olmalıydılar. Özbay (2005) da hazırladığı bir Türkçe eğitimi bölümü lisans programı önerisinde, üçüncü sınıf düzeyinde ikişer saatlik *Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri*, *Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri*, *Yaşayan Türk Lehçeleri-I* ve *Yaşayan Türk Lehçeleri-II* derslerinin zorunlu dersler arasında bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim 1998 Programı’nda beşinci yarıyıldaki *Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri*, altıncı yarıyıldaki *Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri*, yedinci yarıyıldaki *Yaşayan Türk Lehçeleri* derslerinin yanı sıra sekizinci yarıyıldaki *Türkiye Türkçesi* dersleri bulunmaktadır (YÖK, 1998, s. 51). Ancak bu dersler 2006 ve 2018 Programlarında zorunlu dersler arasında yoktur. Gerçi şu anda uygulanmakta olan *Türk Dil Bilgisi 1* dersinin içeriğinde *Türkçenin tarihsel gelişimi ve yayılma alanı*, *Türk dilleri ailesi* konuları vardır ama bu, amaca ulaşmak için yeterli değildir. Bu konu hakkında bir düzenleme yapılamadığı takdirde öğretmen adaylarının fen-edebiyat fakültelerinden çeşitli dil dersleri alması sağlanabilir. Nitekim 18 Ağustos 2020 tarihinde YÖK tarafından yapılan açıklamada eğitim fakültelerindeki lisans derslerinin belirlenmesinde yetki devri yapıldığı belirtilerek bazı ölçütlere bağlı kalmak koşuluyla ders, kredi ve müfredatların tespit edilmesinde yükseköğretim kurumlarına yetki verildiği ifade edilmektedir (“‘Yeni YÖK’ üniversitelere”, 2020). Böylece üniversitelerin yetkili kurullarına ihtiyaçlar çerçevesinde birtakım derslerin açılmasına yönelik olanaklar tanındığı anlaşılmaktadır. YÖK’ün bu kararının, genel olarak eğitim fakülteleri, özel olarak da Türkçe Öğretmenliği Programı için olumlu ya da olumsuz ne gibi sonuçlar vereceğini zaman gösterecektir.

Kaynakça/Reference

- Aktan, B. (2009). *Türkiye Türkçesinin söz dizimi* Gazi Kitabevi.
- Akyüz, K. (2001). *Başlangıç'tan 2001'e Türk eğitim tarihi* (8. Baskı). Alfa Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Atabay, N., Özel, S. & Çam, A. (2003). *Türkiye Türkçesinin sözdizimi* (2. Baskı). Papatya Yayıncılık.
- Atasoy, F. O. (2018). *Türkçede noktalama: Sorunlar-çözümler-teklifler* (1. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ateş, M. (2015). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41, 293-301. <https://doi.org/10.9761/JASSS3175>
- Bağcı, H. & Karagül, S. (2013). Yazım ve noktalama eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (1. Baskı) içinde (ss. 307-334). Pegem Akademi.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). New York: The Free Press.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri* (3. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baymur, F. (1959). *Türkçe öğretimi (Birinci Kitap)*, (6. Baskı). İnkılâp Kitabevi.
- Benzer, A. (2018). *Älem buysa kral benim (imza: nokta): Oyunlarla noktalama işaretleri* (7. Baskı). Eğlenceli Bilgi Yayınları.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar* (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Bolulu, O. (2005). *Sözün ışığı: Uygulamalı noktalama bilgileri* (1. Baskı). Toroslu Kitaplığı.
- Boz, E. (2019). Giriş, E. Boz (Ed.), *Türkiye Türkçesi III: Sözcük türleri* (2. Baskı) içinde (ss. 3-11). Gazi Kitabevi.
- Böler, T. (2019). *Türkiye Türkçesi söz dizimi* (1. Baskı). Kesit Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 128, 7-27.
- Cin Şeker, Z. & Çobanoğlu, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının günlük dilde sık kullanılan kelimelerin doğru yazımını bilme düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 51-63.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (5. Baskı). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, F. Y. (1964). *İmlâ öğretimi*. Yeni Kitap Basımevi.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları, G. Gülsevin, E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (2. Baskı) içinde (ss. 77-134). Gazi Kitabevi.
- Dağtekin, A. & Zorluoğlu, S. L. (2019). Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkındaki akademisyenlerin görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 36-53. <https://doi.org/10.33710/sduijes.538114>
- Delice, H. İ. (2007). *Türkçe sözdizimi* (3. Baskı). Kitabevi.
- Delice, H. İ. (2012). Sözcük türleri nasıl tasnif edilmelidir?, *Turkish Studies*, 7(4), 27-34.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2016). *Türk dili el kitabı* (8. Baskı). Grafiker Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2013). Dil bilgisi öğretimi, A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (1. Baskı) (ss. 381-414). Pegem Akademi.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla kurallarını uygulama becerileri üzerine bir değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 21, 527-537.
- Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk dili* (3. Baskı). Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi* (2. Baskı). Ocak Yayınları.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi* (4. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazım eğitimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Gülsevin, S. (2020). Tümce türleri I. E. Boz (Ed.), *Türkiye Türkçesi IV: Sözdizimi* (1. Baskı) içinde (ss. 121-137). Gazi Kitabevi.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin sözdizimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kalfa, M. (Basım yılı yok). *Türkçede noktalama*. Yargı Yayınevi.
- Kana, F. & Gümüşkaya, T. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının yazım yanlışları yapma düzeyleri: bir durum çalışması. *Journal of Social and Humanities Research*, 5(24), 1490-1500.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi* (1. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karahan, L. (2018). *Türkçede sözdizimi* (25. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. & İpek, O. (2017a). Yazım öğretimi ve yöntemleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 329-347.
- Karatay, H. & İpek, O. (2017b). Türkçe ders kitaplarında yazım öğretimi ve sözcüklerin doğru yazımına yönelik etkinlik örnekleri. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 246-263.
- Kemiksiz, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-55.
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>
- Koç, N. (1996). *Yeni dilbilgisi* (3. Baskı). İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu M. ve Tüzel S. (2011). Türkçe eğitimi lisans programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 40-51.
- Özbay, M. (2005). Türkçe eğitimi bölümleri için lisans programı önerisi. M. Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-23-24 Eylül 2005* içinde (ss. 311-334). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (1. Baskı). Öncü Kitap.
- Özkan, M. & Sevinçli, V. (2008). *Türkiye Türkçesi söz dizimi*. 3F Yayınevi.
- Özmen, M. (2013). *Türkçenin sözdizimi* (1. Baskı). Karahan Kitabevi.
- Pilav, S. (2008). Terim sorun ve eğitim öğretimde terimlerin yeri ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 267-276.
- Sağdıç, M. (2018). Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler lisans programının 2006 lisans programı ile karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 308-321. <https://doi.org/10.20860/ijoses.488657>
- Sağdıç, M. (2020). 2018 yılı coğrafya öğretmenliği lisans programının alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji dersleri açısından analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 130-144.
- Stebler, M. Z. & Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138. <https://doi.org/10.31464/jlere.610269>
- Şarpal, H. & Acun, İ. (2019). 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında yapılan değişikliklerin incelenmesi. E. Artvinli (Ed.), *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK 2019) Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 86-91). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Şimşek, R. (1987). *Örneklerle Türkçe sözdizimi* (1. Baskı). Kuzey Gazetecilik, Matbaacılık ve Ambalaj San. A. Ş.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (2. Baskı) içinde (ss. 129-152). Pegem Akademi.

- Tokgöz, H. & Tangülü, Z. (2019). 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (özel sayı), 97-119.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies*, 4(3), 2171-2189.
- Uludağ, E. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 23-43.
- Yaman, İ. (2018). 2006 ve 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(76), 149-164. <https://doi.org/10.17753/Ekev966>
- Yener, M. L. (2007). Türk dilinde sözcük türleri tasnifi sorunu üzerine. *Turkish Studies*, 2(3), 606-623.
- Yeni YÖK üniversitelere yetki devrine devam ediyor.... (2020, 18 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. & Ceran, D. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı sınavlarda yaptıkları dil yanlışları. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (1. Baskı) içinde (ss. 1047-1062). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2011). Doğu ve güneydoğu Anadolu bölgesinden üniversitemize gelen öğrencilerin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010 İzmir) Bildiri Kitabı* içinde (ss. 1047-1052). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2017). Türkiye Türkçesinde sözcük türlerinin tanımlanmasındaki temel sorun ne? Yöntem arayışı mı, ölçüt geliştirme mi?, *Sözlük Bilimi Üzerine Araştırmalar* içinde (ss. 24-40). Pegem Akademi.
- YÖK (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. [Electronic version] İnternette 24.11.2019'da YÖK'ün resmî internet sayfasından alınmıştır: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- YÖK (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu. [Electronic version] İnternette 24.11.2019'da YÖK'ün resmî internet sayfasından alınmıştır: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- YÖK. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı. [Electronic version] İnternette 24.11.2019'da YÖK'ün resmî internet sayfasından alınmıştır: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ullakbilge*, 6(29), 1483-1499. <https://doi.org/10.7816/ullakbilge-06-29-10>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

This study aims to analyze the grammar courses in the 2018 Turkish Language Teaching Undergraduate program in terms of quantity, content, and course hour and evaluate the problems encountered in the teaching process concerning course content. For this purpose, the following question was asked: "How are the grammar lessons in 2018 Turkish Teaching Undergraduate Program in terms of quantity, content and course hours, and what kind of problems are encountered in the teaching process related to the course content?".

2. METHOD

This research was designed as a case study using qualitative approaches, which described a nested single-subject design. The object of study is the Turkish Language Teaching Undergraduate program, implemented in the faculties of education in Turkey since the 2018-2019 academic year. The study used document review among the qualitative research data collection methods. The method was used to collect data from the 2018 Turkish Language Teaching Undergraduate program. The collection was limited to grammar courses, and other courses were not included. We, therefore, determined six grammar courses, including Turkish Grammar-1, Turkish Grammar-2, Turkish Grammar-3, Turkish Grammar-4, Grammar Teaching, and Semantics, and collected data about these courses. We analyzed the data using categorical data analysis, one of the sub-techniques of content analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The examination of the 2018 Turkish Language Teaching Undergraduate curriculum reveals six grammar courses, including Turkish Grammar-1, Turkish Grammar-2, Turkish Grammar-3, Turkish Grammar-4, Grammar Teaching, and Semantics. These courses are two-hour long. Semantics is an elective module of the determined courses, whereas others are compulsory. Turkish Grammar-1 is offered in the first semester, Turkish Grammar-2 in the second, Turkish Grammar-3 in the third, Turkish Grammar-4 in the fourth, and Grammar Teaching in the seventh semester. Since the Semantics course is elective, it is offered along the fourth, fifth, sixth, seventh, and eighth semesters.

The content of the Turkish Grammar-1 module entails three main areas: the history of the Turkish language, phonology, and spelling and punctuation and their applications. However, spelling and punctuation rules and applications are also covered in the Turkish Language-1 and Turkish Grammar-2 courses in the 2018 program. We suggest that an independent *Teaching Spelling and Punctuation* course should be introduced as compulsory rather than embedding these topics in the content of several courses. Moreover, since such phonetics-oriented terms as thematic consonants, connective vowels, and devoicing are contextualized in different ways in grammar resources, we can conclude that it will negatively affect the unity of terminology in the teaching process.

The content of Turkish Grammar 2 includes three main areas: morphology, stress, and spelling. As for Turkish Grammar 1, the curriculum could benefit from a separate course for the teaching of spelling and punctuation given the pedagogical considerations, as stated earlier. Besides, the topic of stress in the course content is related to oral communication, which necessitates a reconsideration of the course content.

We observe that the topics are introduced as sıfat-önad (adjective), zarf-belirteç (adverb), eylem-fiil (verb), zamir-adıl (pronoun), and edat-ilgeç (particle-postposition). The use of such terms can negatively affect the teaching process. Similar problems occur in the classification of suffixes because of various attempts in the literature to classify suffixes. These differences can cause various problems in teaching. In addition, we find it necessary to reconsider the course length of Turkish Grammar 2 to focus on meaning and usage along with the form in teaching grammar.

It appears that the content of Turkish Grammar 3 contains a single main area that elaborates on word types and applications. A vital problem encountered in the teaching of word types is classification. It is noteworthy that the classification matter can lead to several problems in teaching. Additionally, the use of terms such as *sıfat-önad* (adjective), *zarf-belirteç* (adverb), *eylem-fiil* (verb), *zamir-adıl* (pronoun), and *edat-ilgeç* (particle-postposition) can impact the teaching process. For students to comprehend word types functionally, this course should entail practical work on texts. Therefore, it is recommended that the class time should be increased.

Turkish Grammar 4 in the 2006 program lasted three hours (YÖK, 2007, p. 91), while it was reduced to two hours in the 2018 program. There is only one main area in the course content: syntax and its applications. One of the significant problems experienced in teaching syntax is the types of sentences (sentence structures). Another problem with the content is the structure of the sentences that include verbal. We can argue that such problems can lead to some disruptions in the teaching process, and the topics that constitute the course content can cause the development of a variety of terms. We also state that reducing the course duration from three hours to two hours is not a good decision since the course contains “*applications*”.

There are three main areas in the Grammar Teaching course content: grammar, Turkish teaching programs, and grammar teaching and its applications. However, the content of the course suggests both theory and practice hours, and two hours devoted to this course may not be adequate for the completion of theoretical and practical contents. In this case, it would be appropriate to divide the course into two semesters.

Semantics includes six main areas: semantics from a historical perspective, basic concepts, Turkish and its semantics, methods in semantics, semantic relations between words, and rhetoric. In general, the course content is rich and intensive and covers a wide range of topics. We have foreseen that the differences in the teaching of terms such as synchronic semantics, generative semantics, and homonym may cause problems in teaching.

On the one hand, adding the Semantics course to the 2018 curriculum can be considered one of the positive aspects. On the other hand, the inclusion of the course as optional seems to be problematic. It leads to a possibility that the course will not be offered unless selected. In addition, this course is closely related to the other area studies. For the given reasons, the course status should be changed to compulsory.

When the 2018 program is evaluated in general for the content of grammar courses, the diversity of courses, content-related terms, and classification problems, following suggestions are offered:

A meaningful way to resolve the problems of grammar teaching in the education faculties is to prepare an independent module on Didactic Grammar in middle and high schools for teacher candidates. Didactic Grammar can be taught for two semesters in the education faculties as a compulsory course. This can essentially eliminate the inconsistencies where in-service teachers are uncertain about what topics to cover, to what extent, what terms to use, and how to teach them. Also, Turkish Grammar 1, 2, 3, and 4 can be rearranged as academic grammar or remain as they are.

Lastly, we note that elective courses such as *Etymology and Lexicology* can be included in the curriculum as elective courses to develop Turkish language teacher training. Prospective Turkish teachers should also be aware of the texts from the historical periods of the Turkish language. To this end, two-hour and one-semester compulsory courses such as *Old Turkic Text Studies*, *Middle Turkic Text Studies*, and *Turkish Dialects I and II* should be included in the undergraduate program. If these courses cannot be offered, prospective teachers can be encouraged to take various language courses from the faculties of science and letters.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma kapsamında anket, mülakat, odak grup görüşmesi kullanılarak veri toplanmadığı için etik kurul izni alınmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışma tek yazarlı olduğundan araştırmaya katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurumla finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 23–50. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1103461>

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların, Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş ve Deneyimleri

Views and Experiences of Preschool Education Children and Their Teachers and Their Parents on Distance Education

Nuhpelda ÖZORUÇ¹, Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ²

Geliş Tarihi (Received): 14.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 04.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim alan çocukların, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları; devlet okulunda uzaktan okul öncesi eğitim alan 18 çocuk, 23 okul öncesi öğretmeni ve 18 ebeveyninden oluşmaktadır. Veriler; çocuk, öğretmen ve ebeveyn için üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve bu veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmenler ve ebeveynler, uzaktan eğitimin sağlık, kullanılabilirlik, esnek program açısından avantajlı yönlerinin olduğunu ancak çocukların sosyalleşmesini olumsuz etkilediğini belirtmiş, ayrıca etkileşimin sınırlılığı, çocukların etkinliklere aktif katılmaması, teknolojik imkân yetersizliği, teknik aksaklık dezavantajlarının bulunduğunu ifade etmiştir. Okul öncesinde uzaktan eğitime katılan çocuklar; uzaktan eğitim sürecinde kendilerine en çok annelerinin yardım ettiğini, canlı ders öncesinde hazırlık yaptıklarını, uzaktan eğitimde genellikle sanat etkinliği ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliği yaptıklarını, Covid-19'un yakınlarına zarar verdiğini ve okula gitmelerine engel olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuk, öğretmen ve ebeveyn görüşleri dikkate alındığında, uzaktan eğitim programının alt yapı, fırsat eşitliği, içerik, materyal anlamında geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, okul öncesi eğitim, öğretmen, pandemi, uzaktan eğitim

Abstract: The aim of this research is to evaluate the views of preschool children, their teachers, and their parents about distance education. The research was carried out in the case study pattern, one of the qualitative research methods. Maximum variety, one of the purposive sampling methods, was used while determining the participants of the study. The participants of the research consist of 18 children, 23 preschool teachers, and 18 parents who receive distance preschool education in a public school. Data; Three semi-structured interview forms were collected for the child, teacher, and parent, and these data were analyzed by content analysis method. When the research data is examined for the distance education system, Teachers and parents stated that they have advantageous aspects in terms of health, usability, and flexible program, but they stated that they negatively affect children's socialization, limited interaction, children's inability to participate actively in the lesson, lack of technological opportunities and technical problems are disadvantages. Children participating in distance education in preschool education; stated that their mothers helped the most during the distance education process; they made preparations before the live lesson, and they usually held art activities and literacy preparation activities in distance education; Covid-19 harmed their relatives and prevented them from going to school. Considering the opinions of children, teachers, and parents, it is seen that the distance education program should be developed, improved, and strengthened in terms of infrastructure, inequality of opportunity, content, and material.

Keywords: Covid-19, preschool education, teacher, pandemic, distance education

Atıf/Cite as: Özoruç, N. ve Dikici Sığirtmaç, A. (2023). Okul öncesi eğitim alan çocukların, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüş ve deneyimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 23-50, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1103461>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiş olup tez yayınlanmamıştır. 24-26 Kasım 2021 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Nuhpelda ÖZORUÇ, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, nuhpeldaoruc@gmail.com, 0000-0002-6366-060X

² Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, , ayperis1974@gmail.com, 0000-0002-8167-8467

1. GİRİŞ

İlk kez Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 pandemisi 11 Mart 2020'de küresel bir salgın olarak ilan edilmiştir. Ülkemizde ise ilk vaka 11 Mart 2020'de ortaya çıkmıştır. Salgın süreci tüm dünya ülkelerinde başta sağlık sektörü olmak üzere, ekonomi, eğitim ve sosyal yaşamı olumsuz yönde etkilemiştir (Beyaz Özbey, 2021). Covid-19 salgını ile devletler salgını engellemek amacıyla farklı önlemler almaya başlamıştır. 65 yaş üstüne sonra da 20 yaş altına sokağa çıkma yasağı konulmuştur. Bununla birlikte sokakta bulunan kişilere maske takma zorunluluğu getirilmiştir. Ülkemizde 16 Mart 2020'de okul öncesi kademesinden yükseköğretime kadar olan tüm okullarda eğitime ara verilmiştir. Pandemi sürecinde ülkemizin en önemli hedeflerinden biri eğitimin kesintiye uğramadan devam etmesi olmuştur. Başlangıçta ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla eğitimler devam etmiştir (MEB, 2020a). Ülkemiz eğitim çalışmalarını, önceden altyapısı kurulmuş olan Eğitim Bilişim Ağı yani EBA ve TRT ile ortak olarak kullanıma açılan TRT-EBA TV aracılığıyla sürdürmüştür. EBA altyapısının başlangıçta yoğun talep karşısında yeterli hizmeti sunamamasından dolayı MEB daha önce güvenlik açığı nedeniyle soru işaretlerine neden olan Zoom, Teams, Hangouts, Meet, Skype ve benzeri platformların, kişisel verilerin kaydedilmemesi gerektiğini göz önünde bulundurarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Ancak bu süreçte okul öncesi eğitim kademesi için uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik herhangi bir içerik yayınlanmamıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenleri ebeveynler aracılığıyla öğrencilerine ulaşarak uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmüşlerdir. 12 Ekim 2020'den itibaren uzaktan eğitimde okul öncesi etkinliklerine de yer vermeye başlanmıştır. Hafta içi her gün üç TV kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) 08.00-19.30 saatleri arasında okul öncesi eğitime yönelik içerikler yayınlanmaya başlanmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Eylül ayında kademeli olarak okulların açılması planlanmış ve öncelik okul öncesi eğitime verilmiştir. Ancak pandemi sürecindeki vakaların artması sebebiyle 13 Kasım 2020'de okul öncesi eğitim kademesi hariç tüm kademeler tekrar kapatılmıştır. 30 Kasım 2020'de ise okul öncesi eğitim kurumları da kapatılarak tüm kademeler uzaktan eğitime geçmiştir. 12 Ekim 2020'de teknolojik alt yapının geliştirilmesiyle okul öncesi eğitimde de hem Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hem de TV kanalı vasıtasıyla uzaktan canlı dersler yapılmaya başlanmıştır.

Pandemi sürecinde ülkemizde tüm eğitim kademelerinde geliştirilen içerikler sayesinde uzaktan eğitim ile öğrenmenin kesintiye uğratılmadan sürdürülmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte yakın gelecekte, uzaktan eğitimin bir alternatif ya da yüz yüze öğrenmede destek fonksiyonu olmak yerine, eğitimin asıl zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir. Pandemi nedeniyle hızlı bir şekilde geçilen dijital öğrenme deneyiminden çıkarılan dersler, tüm dünyada bu yöntemin geliştirilmesine hizmet edecek, yakın gelecekte dijital öğrenme, yeni teknoloji ve sistemlerinde katkısıyla işlevselliği artarak ana öğrenme yapısı haline gelebilecektir (Telli ve Altun, 2020). Ancak uzaktan eğitimin toplumsal, ekonomik, bireysel ve eğitim alanında avantajları olmakla birlikte bazı dezavantajlarını da içinde barındırmaktadır (Eygü ve Karaman, 2013). Geniş kitlelere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarında, uzaktan eğitim sistemlerinin etkililiğini sağlayabilmek için ekonomi (maliyet etkinliği ve verimliliği), teknoloji (iletişim teknolojileri) ve eşitlik (cinsiyet, erişilebilirlik, azınlık, dil, din vb.) gibi konular önem taşımaktadır (Kurubacak ve Yüzer, 2004). Alan yazın incelendiğinde, uzaktan eğitim ile ilgili bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin uzaktan eğitime yönelik algıları (Başaran ve arkadaşları, 2020; Akgül ve Oran, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2021), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Kocayığit ve Uşun, 2020) yurt içinde yapılan çalışmalardır. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik ebeveynler ve çocuklarla yapılan çalışmalar da (Erol ve Erol, 2020; Yüksek Usta ve Gökcan, 2020; Arslan ve arkadaşları, 2021; Bozkurt ve Duran, 2021; Gökçe ve arkadaşları, 2021; Konca ve Çakır, 2021) mevcuttur. Özel eğitimde; uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara (Kalaç, Telli ve Erönel, 2020) yönelik çalışma yapılmış ve erken çocukluk özel eğitim de yüksek kaldıraç uygulamaları kapsamında uzaktan eğitime dayalı bir proje geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı problemler (Aral ve Kadan, 2021), öğretmenlerin ve

öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Demir ve Özdaş, 2020, Ogelman ve arkadaşları, 2021) incelenmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Pasifik'te pandemi döneminde okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimini desteklemeye yönelik öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve stratejiler (Dayal ve Tiko, 2020), Endonezya hükümetinin erken çocukluk eğitime yönelik geliştirdiği uzaktan eğitim politikası (Muhdi, Nirkolis ve Yuliejantiningasih, 2020), Brezilya'da Covid-19 salgınının erken çocukluk eğitime etkisi (Santos ve Lacerda, 2020), ebeveynlerin evden öğrenme sırasında erken çocukluğa rehberlik eden ihtiyaçlarının saptanması (Listyaningrum vd., 2020), pandeminin erken çocukluk eğitimini nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar (Champeaux vd., 2020; Adams ve Todd, 2020) yapılmıştır. Uzaktan eğitim programının verimliliği, gerekliliği ve öneminin tartışmaya açık olduğu, yaşanan Covid-19 pandemisi ile birçok ülkede okulların kapanmasıyla bu sistem uygulamaya geçirilmiştir. Yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde uzaktan eğitime yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim kademesinde uzaktan eğitime yönelik araştırmalar çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak öğretmenlerle yapılmış olup sınırlı olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitim süreci her zaman alternatif bir eğitim yöntemi olarak hazırlıklı olunması gereken bir durumdur. Sadece pandemi süreci değil, kırsal kesimde yoğun kar yağışı, sel gibi felaketler, evde veya hastanede bakım gerektiren sağlık sorunları nedeniyle eğitime ulaşamayan, ara vermesi gereken çocuklar için geçici süreli de olsa uygulanabilir. Böylelikle çocukların akranlarıyla eşit fırsatlara sahip olmasalar bile eğitimden kopmamaları sağlanabilir. Yaşanılan teknoloji çağında teknolojinin doğru ve yerinde etkili ve verimli kullanılabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde yaşanabilecek olumsuz durumların belirlenerek ortadan kaldırılmasının ve öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların uzaktan eğitime hazırlıklı olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim alan çocukların ve ebeveynlerinin görüşleri alınarak uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi planlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada "Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim alan çocukların ve ebeveynlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu temel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik görüş ve deneyimleri nasıldır?
2. Ebeveynlerin Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik görüş ve deneyimleri nasıldır?
3. Okul öncesi eğitim alan çocukların Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik görüş ve deneyimleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim alan çocukların ve ebeveynlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya koyacaktır. Bu görüşler doğrultusunda uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarını görebilmemizi sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen veriler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulacaktır. Hem öğretmen hem de ebeveyn görüşlerinin alınması uzaktan eğitimin işlevselliğinin değerlendirilmesinde daha detaylı bilgi edinilmesine ve bu doğrultuda önlemler alınmasına yol gösterecektir. Bununla birlikte araştırma, çeşitli disiplinler tarafından da ele alınan uzaktan eğitim konusunda okul öncesi eğitim alanında literatüre Türkçe kaynak katkısı sağlayacağı

düşünülmektedir. Çocukların uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri yapmaktan hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları, okula gitmek ile uzaktan eğitimin farkına dair düşünceleri uzaktan eğitim sürecinin planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma aynı zamanda uzaktan eğitimde hem öğretmenler, hem de çocukların beklentilerini ortaya koyması bakımından eğitimin tüm muhatap ve sistemlerine ipuçları vermesi bakımından önem taşımaktadır. Alanyazın incelemesi yapıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde genellikle uzaktan eğitime yönelik, öğretim görevlileri (Mukovız, 2016) ve ortaokul öğretmenleri (Akgül ve Oran, 2020; Bakioğlu ve Çevik 2020) ile yapılan çalışmalar yer almaktadır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin “uzaktan eğitim” konusundaki düşüncelerinin değerlendirileceği bu çalışma, eğitimcilerin uzaktan eğitim konusunda bilgi edinmeleri açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın deseni ise durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırma, iç içe geçmiş tek durum deseni: tek bir durum ve analiz birimi içermesi sebebiyle bütüncül tek durum deseni olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında, okul öncesi dönemde uzaktan eğitim tek durum olarak ele alınmış ve okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim alan çocuklar ve ebeveynleri analiz birimi olarak alınmıştır (Yin, 1984).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumunda uzaktan eğitim veren 23 okul öncesi öğretmeni, aynı öğretmenlerin sınıfında uzaktan eğitime katılan 18 çocuk ve çocukların 18 ebeveyni oluşturmaktadır. Bu çalışmanın araştırma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından üç sosyoekonomik seviyeye ait okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği hizmet alanlarına göre ve alan taraması sonucunda saptamıştır. Bu okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri, ebeveynler ve çocuklar ile görüşülmüştür.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu görüşme tekniğinde araştırmacı önce araştırma sorularının amacına uygun şekilde sormayı planladığı soruların olduğu görüşme sorularını yazmaktadır. Nitel veri sağlayan bir yöntem olan yarı yapılandırılmış görüşme, açık uçlu soruların bulunduğu tekniktir. Katılımcıların bir konu ile ilgili duygularını, düşüncelerini, bilgi düzeylerini ve deneyimlerini derinlemesine incelemektedir (Johnson & Christensen, 2008). Araştırma kapsamında, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların uzaktan eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu bağlamda, görüşme soruları hazırlayabilmek amacıyla kapsamlı bir alan yazın incelemesi yapılmıştır. Alan yazın çalışması sonucunda, öğretmen, ebeveyn ve çocuk için toplamda 25 maddeden oluşan üç yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan formlar okul öncesi eğitimi alanında çalışan yedi öğretim üyesine uzman görüşü almak amacıyla sunulmuştur. Uzmanlardan madde havuzunda yer alan soruları araştırmanın amacı doğrultusunda, amaç, kapsam açısından ve dil bilimsel açıdan değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere yönelik olarak maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşü ve araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Bir sonraki aşamada görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve uygunluğunun analiz edilmesi amacıyla iki okul öncesi öğretmenine, bir ebeveyn ve bir çocuğa pilot uygulama yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumu MEB tarafından belirlenen, okulların bulunduğu bölgedeki hizmet puanı kistasına göre belirlenmiştir. Alan taraması sonucunda üç sosyoekonomik seviyeye ait uzaktan eğitim yapan okul yöneticileri aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerine

ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden, aynı öğretmenlerin sınıfındaki bir çocuk ve ebeveynlerinden gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmak isteyen kişilerle görüşülerek görüşmenin yapılacağı tarihler ve saatler belirlenmiştir. Görüşmeler pandemi nedeniyle okulların kapalı olmasından dolayı Zoom programıyla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan veri toplamadan önce her çocukla birer oturum yapılarak, tanışma etkinlikleri ve oyunlar oynanmıştır. Görüşülen ortamların sessiz, aydınlık ve ferah olmasına, görüşmecinin dikkatinin dağılabileceği herhangi bir durumun olmamasına dikkat edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklamaya yönelik kavramlara ulaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreçte görüşmelere ait ses kayıtları ve notlar transkript edilerek yazılı hale dönüştürülmüştür. Araştırma verilerini; 1.280 dakika süren görüşmelerden elde edilen 123 sayfa görüşme kaydı oluşturmaktadır. Ham veriler birçok kez okunarak kodlanmıştır. Veriler kodlandıktan sonra ilişkili ve benzer veriler aynı kod altında birleştirilerek alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu işlemde sonra bütün veriler tekrar okunup ilişkili olan alt kategoriler aynı grupta birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerine yönelik bir gerçeklik ortaya koyabilmek amacıyla ham metin verilerinden alıntılar sunulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlere (Ö1, Ö2, Ö3 vb.), ebeveynlere (E1, E2, E3 vb.), çocuklara (Ç1, Ç2, Ç3 vb.) birer kod verilerek doğrudan alıntılar aracılığıyla görüşleri yansıtılmıştır. Ham verilerden oluşturulan kodlar, alt kategoriler ve kategoriler uzman görüşüne sunulularak fikir birliğine varılmıştır. Analizler sistemli ve düzenli bir şekilde yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde inandırıcılığın sağlanması için katılımcı ile uzun süreli etkileşim kurulmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların araştırmacıdan ve ortamdan etkilenmemesi adına araştırmacı tüm katılımcılara mümkün olduğunca fazla vakit ayırmıştır. Ayrıca görüşme kaydına başlamadan önce katılımcılara içerik hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, katılımcıların tüm soruları içtenlikle cevaplandırılmıştır. Katılımcıların rahat hissetmesi ve içten cevap vermeleri için görüşme başlamadan samimi bir ortam kurulmasına dikkat edilmiştir. Onaylanabilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacının katılımcılarından elde edilen veriler doğrudan alıntı ile okuyucuya sunulmuştur. Araştırmacının güvenilirliğinin sağlanması için katılımcıların çalışmaya gönüllü katılmaları esas alınmıştır. Çalışma grubu öğretmenlerden toplanan veriler için ek kodlayıcı kullanılmıştır. Güvenilebilirlik maddesi araştırma bulgularına ulaşılan sürecin şeffaf bir şekilde aktarılması ile sağlanmaktadır. Bu araştırmada ise araştırmacının yöntemi, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analiz süreçleri gibi araştırmaya dahil olan tüm adımlar ayrıntılı betimlenmiştir. Süreç içerisinde uzman görüşünden sıkça yararlanılmış, güvenilirlik sağlamak amacıyla düzeltmeler dikkatli bir şekilde yapılmıştır. Yine güvenilirliği arttırmak için araştırmacı ses kayıtlarına başvurmuştur

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-95704281-604.02.02-42987

3. BULGULAR

Araştırmada sırasıyla uzaktan eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin, ebeveynlerin ve çocukların bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitim sürecinde hangi programı kullandıkları ve bu programı tercih etme nedenleri konusunda Whatsapp ve Zoom programları kullandıklarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları program ve tercih nedenine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandığı Program ve Tercih Nedeni

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Zoom	Gönüllü	Ses-görüntü kullanışlılığı (Ö10)
		Ekran paylaşımı (Ö8, Ö10, Ö22)
		Katılımcı sayısı (Ö5, Ö8, Ö13, Ö16, Ö18, Ö23)
		Sınırsız süre (Ö2, Ö14, Ö23)
		Öğretmen hâkim (Ö6, Ö8, Ö10, Ö17)
		Veli hakim (Ö21)
		Link paylaşımı (Ö2, Ö14, Ö16)
	Zorunlu	Aktif kullanılan program (Ö5, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö21)
Whatsapp	Gönüllü	Okul kararı (Ö3,Ö4,Ö11,Ö12,Ö20)
		Velilerin ulaşım kolaylığı(Ö1,Ö7,Ö15)
		Bilgisayar/tablet yok (Ö1)

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde Zoom ve Whatsapp programlarını kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok kullandıkları program Zoom’dur. Zoom kategorisinde tercih nedeni olarak gönüllü-öğretmenlerin kendi istekleri ve zorunlu-okul yönetimi tarafından belirlenen programı kullandıkları saptanmıştır. Sıklık sırasına göre programa girebilen katılımcı sayısının çok olması, genel olarak en çok tercih edilen program olması, öğretmenin bildiği bir program olması, okul idaresi tarafından kullanılması kararlaştırılan program olması, ekran paylaşımı özelliği, süre sınırının olmaması, ses-görüntü kalitesinin yüksek olması ve ebeveynlerin, diğer çocuklarının da canlı derslere girmesinden dolayı bildiği bir uygulama olması şeklinde tercih nedenlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö3: *“Zoom üzerinden gerçekleştirdim. Çünkü okul idaresince öyle karar verdik. Direkt zoom programından bağlandım.”*

Ö10: *“Zoom kullandım. Hem görüntülü olması hem de kullanımını bildiğim için tercih ettim. Çünkü kitabı ekrana yansıtmak, müzik açıp göstererek dinletmek daha kolaydı. Bir de ekran büyük olduğundan tüm çocukları görebildiğim için daha iyiydi.”*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları diğer program Whatsapp’tır. Whatsapp programı kategorisi altında gönüllü tercih alt kategorisine ulaşılmıştır. Tercih nedeni olarak sıklık sırasına göre; ebeveynlerin ulaşabileceği en kolay uygulama olması ve çocukların tablet/bilgisayar gibi cihazlarının olmamasından dolayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda seçilen program ve tercih nedenine yönelik öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: *“Telefonla Whatsapp üzerinden canlı ders yaptım. Bunun nedeni de öğrencilerin çoğunluğunda kişisel bilgisayarın olmaması. Ailelerde birer tane telefon var zaten çoğunlukla. Ders saatinde olanak sağlayıp o şekilde görüşme sağladık. Whatsapp üzerinden bağlantı kurmamızın asıl nedeni buydu hepsine ulaşabilmesi için aslında.”*

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik sağlık, eğitim, sosyal, teknoloji kategorilerine ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Uzaktan Eğitimin Avantajları

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Sosyal	Aile	Aile-öğretmen iletişimi (Ö2,Ö13)
		Aile katılımı (Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö18,Ö19,Ö22)
	Güven	Ev ortamı (Ö9,Ö21) Yalnız olmama hissi (Ö4,Ö13,Ö20)
Teknoloji	Ait olma	Ortak teknoloji dili (Ö9) Okul-çocuk bağı (Ö15,Ö20)
	Teknik imkân	Teknoloji kullanımı (Ö6,Ö12,Ö16,Ö23)
	Kullanışlılık	Zaman tasarrufu (Ö10) Video-görsel paylaşımı(Ö5,Ö8,Ö12,Ö16) Esnek zaman aralığı (Ö5,Ö11,Ö19) Hava koşulları (Ö10)
Eğitim	Çocuğa yönelik	Bireysel değerlendirme (Ö2,Ö17,19) Devamlılık (Ö3)
	Sürece yönelik	Evde materyal çeşitliliği (Ö8, Ö10) Evde çocuğu destekleme (Ö3,Ö8,Ö17)
Sağlık	Korunma	Kronik Hasta (Ö1,Ö9,Ö12,Ö14) Covid-19 bulaşma (Ö1)

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin sosyal yönden avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori altında; aile, güven ve ait olma alt kategorilerine ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre uzaktan eğitim sürecinin; aile katılımını arttırdığını, ebeveyn-öğretmen iletişimini arttırdığını, çocukların evden etkinliklere katılmasının kendilerini güvende hissetmelerini sağladığını, pandemi sürecinde çocukların kendilerini yalnız hissetmediklerini, okul-çocuk bağının devam ettiğini ve Türkçe bilmeyen mülteci çocuklarla ortak teknoloji dili ile uzaktan eğitimin sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö2: “Bire birde aileleriyle daha fazla görüşme imkânım oldu. Böylelikle daha önce yüz yüze eğitimdeyken çok fazla, eğitimin ailelerin umurunda olduğunu düşünmüyorum ama bu süreçte mecbur kaldılar görüşmek için. Dolayısıyla daha işbirliği içinde ilerleyebildik ailelerle.”

Öğretmenler uzaktan eğitimin teknoloji açısından avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori altında; yüz yüze eğitime kıyasla teknik imkân sağladığı ve kullanışlılık kategorilerine ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre; her konuda video-görsel paylaşımı imkânı sağladığını, teknolojiyi daha faydalı ve verimli şekilde kullanmayı sağladığını, yüz yüze eğitime göre daha esnek saatlerde ders yapabılme imkânı, okula gidiş-geliş konusunda zaman tasarrufu sağladığını ve olumsuz hava şartlarından etkilenmediğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö10: *“Zaman kaybını önlüyordu. Okula git gel, yol süreci, çocukların okula gelip gitmeleri sorunu olmuyordu. Bazen çocuk evden çıkıp okula gelmek istemiyor ya da hava soğuk oluyor, bunlar bir şekilde etkiliyordu bunlar bu yüzden avantaj oldu.”*

Ö19: *“Öğrencilere istediğin anda ve zamanda ulaşabilmek olumlu bir yönüydü.”*

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin eğitim açısından avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori altında; çocuğa ve sürece yönelik avantajlarının olduğu ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre, ebeveynler bu süreçte çocuklarıyla eğitim alanında daha çok ilgilendiklerini, evde bulunan materyallerin çeşitliliğinin (mutfak araç-gereçleri, pamuk, maşa, sebze-meyve vs.) çok olduğunu, bireysel değerlendirmelerin daha sık yapılabildiğini ve derse devam durumunun daha aktif olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö17: *“Çocuklar bireysel olarak değerlendirilme ve eğitim imkânı alma fırsatı buldu. Benim sınıfta 10 çocukla ilgilenmem zor oluyordu. Ama uzaktan eğitimde hem ben vardım hem de çocuğun anne ve babasının yanında olması birebir eğitim alma, gelişiminin ilerlemesine göre eğitim alma fırsatı oldu.”*

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin sağlık açısından avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori altında öğretmenler; virüsten korunmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre; kronik hastalıkları olduğu için riskten kaçınmalarını sağladığını ve virüsün bulaşma riskini azalttığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö9: *“Bu virüs sağlık açısından temasla, nefesle geçiyor. İnsanların birbirinden uzak kalması gerekiyor. Bu yüzden de uzaktan eğitim bir avantajdı.”*

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin öğrenme süreci, çocuk, öğretmen ve ebeveyn kategorilerine ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3’e göre öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin öğrenme sürecine ilişkin dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori altında; canlı ders sürecine yönelik, eğitim programına ve teknik aksaklıklara ilişkin dezavantajlar yaşadıklarına ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre; canlı derse katılmak için çocukların cihazlarının ve internetinin olmadığını, canlı ders sırasında çocukların aynı anda çevrim içi ortamda konuşmasından dolayı gürültü kirliliği oluşturduğunu, uzaktan eğitimde uygulanabilecek etkinlik türünün sınırlı olduğunu, Bakanlık tarafından uzaktan okul öncesi eğitim için belirlenen canlı ders süresinin az olduğunu, evinde tek cihazı olan çocukların derslerinin kardeşleriyle aynı saatte olmasından dolayı katılımın azaldığını, etkinliklerde kullanılacak kırtasiye malzemelerinin (karton, eva, boya kalemleri, yapıştırıcı, el işi kağıdı vs.) evde olmamasının yarattığı dezavantaj durumlarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö8: *“Bütün öğrencilerin katılamaması dezavantajdı. Mesela sebebi de evde yeterince araç gerecin bulunmaması işte Evde bir tane telefon var o yüzden katılamadılar. Birkaç öğrencimin katılmadığını biliyorum. Onun dışında ders esnasında çocukların aynı anda konuşması, iletişime geçmeyi zorlaştırdı.”*

Ö13: *“İnternet problemlerinden dolayı derse giremeyenler oldu. Çok kardeş olanlarda aynı saatte derse giremedi.”*

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Kategori	Alt kategori	Kodlar
	Canlı Ders Süreci	Cihaz eksikliği (Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10) İnternet eksikliği (Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö10,Ö13) Gürültülü ortam (Ö2,Ö8,Ö10,Ö23) Kırtasiye malzemesi eksikliği (Ö1,Ö2,Ö7)
	Eğitim Programı	Etkileşimsiz etkinlik (Ö6,Ö7) Etkinlik türü sınırı (Ö2,Ö8,Ö11,Ö20,Ö22) Ders süre sınırı (Ö1,Ö2,Ö4,Ö11,Ö12,Ö13,Ö20)
	Teknik Aksaklık	Ders çakışması (Ö2,Ö6,Ö10,Ö13)
	Çocuk	Beden Dili
Eğitim-Öğretim		Katılım az (Ö6,Ö7,Ö8,Ö9) Takip edememe(Ö9) Sosyalleşememe(Ö13,Ö15,Ö17,Ö22) Okul-çocuk bağı (Ö9)
Uzaktan Eğitim		Odaklanamama(Ö18,Ö20) Ekran maruz kalma (Ö6,Ö15,Ö16,Ö17)
Öğretmen	Canlı Ders	Gözlem yok(Ö13,Ö16,Ö21,Ö23) Anında dönüt yok(Ö2,Ö5,Ö10)
	Etkili İletişim	Dil sorunu(Ö7,Ö12) Odaklanamama (Ö2) İletişim kopukluğu (Ö5,Ö12)
Ebeveyn	Tutum	İlgisiz ebeveyn (Ö4,Ö5,Ö13,Ö14,Ö19) Çalışan ebeveyn(Ö3,Ö6)
	Davranış	Teknolojik bilgi eksikliği (Ö2) Ebeveynlerin etkinliğe müdahalesi (Ö10)

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin çocuklar açısından bazı dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori altında; beden dili, eğitim öğretim, uzaktan eğitime ilişkin alt kategorileri oluşturulmuştur. Sıklık sırasına göre; uzaktan eğitimde çocuklarla fiziksel/yakın temas ve göz temasının kurulamadığını, çocukların bu süreçte sosyalleşemediğini, uzaktan eğitime düzenli devam etmediklerini, öğretmenler çocukları tüm gelişim alanları açısından detaylı olarak gözleyemediklerini,

düzenli olarak takip edemediklerini, okul-çocuk bağıının zayıfladığını, çocukların canlı derslere odaklanmadığını ve ekrana maruz kalma sürelerinin arttığını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö15: “Özellikle çocukların ekran başında kalma süreleri dezavantajdı. Biz daha çok dokunarak, çocuklarla temasa geçerek bir şeyleri kalıcı ve verimli hale getiriyorduk. Ama bu ekran başında çok çok zor oluyor. Bu dönemde ekran başında kalmaları için verdiğimiz süre en fazla 40 dakika iken şuan derslerden dolayı iki katına çıkarmak durumunda kaldık. . Sosyallik açısından çok dezavantaj oldu.”

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin öğretmen açısından dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori altında; canlı ders ve etkili iletişime yönelik dezavantajlar yaşadıklarına ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre; çocukları bireysel olarak süreçte gözlemleyemediklerini, dolayısıyla anında dönüt veremediklerini, Türkçe bilmeyen çocuklarla uzaktan eğitimde anlaşamadıklarını, iletişim kopukluğu yaşadıklarını, ders esnasında çocukların aynı anda konuşmasından dolayı etkinliğe odaklanamadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö12: “Sınıfımda Suriyeli çocuk sayısı çok fazla. Yüz yüze eğitimdeyken en azından jest ve mimiklerimizle anlaşabiliyorduk. Uzaktan eğitimde böyle bir şansımız olmadı.”

Ö21: “Okul öncesi için en büyük dezavantaj çocukların özbakım, psikomotor becerilerini değerlendirememek, bu alanlara dair gözlemlerin kısıtlı olmasıydı.”

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerden kaynaklanan dezavantajlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori altında; tutum ve davranışa yönelik dezavantajlar yaşadıklarına ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre; bazı ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmediğini, bazılarının çalıştığı için zaman ayıramadıklarını, canlı ders sırasında ebeveynlerin etkinliğe müdahale ettiklerini, teknolojiyi kullanmada zayıf olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö10: “Mesela bir şey soruyorum, çocuğun neyi ne kadar bildiğini öğrenmek için. Aileleri yanında cevap veriyor. Onların müdahale etmesi çok zordu ve inanılmaz kötü etkiledi.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitimde yaşadıkları zorluklara yönelik sınırlı yöntem/teknikler, teknik sorunlar ve uzaktan eğitim süreci kategorilerine ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin zorluklarına ilişkin kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Sınırlı Yöntem/Teknikler	Geleneksel	Düz anlatım (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö18) Gösteri (Ö2,Ö8) Sunum (Ö2,Ö4,Ö11,Ö13,Ö14,Ö20,Ö21,22) Gösterip-yaptırma(Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö15,Ö16)
	Çağdaş	Beyin fırtınası (Ö1,Ö3) Soru-cevap (Ö3,Ö5,12) Rol oynama (Ö3) Etkileşimli kitap okuma (Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö16,Ö20)

Tablo 4’e göre öğretmenler uzaktan eğitimde kullanılan yöntem/teknik açısından zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dezavantajlarda belirttikleri durumları da zorluk olarak yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategori altında daha çok geleneksel teknikler kullanmak zorunda kaldıkları, çağdaş tekniklere daha az yer verdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre kullanılan yöntem/teknikler;

düz anlatım, sunum, gösterip-yaptırma, kitap okuma, beyin fırtınası, soru-cevap, gösteri, rol oynama şeklindedir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: "Uyguladığımız etkinliklerde çoğunlukla ekran önünde olduğu için daha çok anlatma, gösterip yaptırma, beyin fırtınası kullanılabilir. Onun dışında drama etkinliğine çok fazla yer veremedim bu ne kadar mümkün olabilirdi."

Ö15: "Teknik olarak gösterip yaptırma çok kullanıldı. Ben ekran başında gösteriyordum, onlar beni izliyordu daha sonra beraber yapmaya çalışıyorduk. Onun dışında yüz yüze eğitim de olduğu gibi çok fazla teknik kullanamadık. Ben yüz yüze en çok dramayı kullanıyordum uzaktan eğitimde bunu yapamadım."

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim sürecine ilişkin önerileri; çocuklara yönelik uzaktan eğitim programına yönelik, hibrit eğitim ve ailelere yönelik kategorilerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmen bakış açısıyla uzaktan eğitim süreci önerilerine ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Önerileri

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Çocuklara Yönelik	Teknik destek	İnternet(Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23)
		Cihaz (Ö1,Ö2,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23)
	Kurallar	Malzeme (Ö2,Ö3,Ö15)
		Kaynak kitap (Ö10,Ö15)
Uzaktan Eğitim Programına Yönelik	Ek Düzenleme	Zorunlu katılım (Ö5,Ö18)
		Program kullanımını tanıtmaya (Ö2,Ö10,Ö23)
	İçeriği Geliştirme	İnteraktif program(Ö2,Ö8,Ö9,Ö19)
		Türkçe program (Ö12)
Hibrit Eğitim	Çocuk	Uzaktan eğitime uygun oö programı (Ö21)
		İçeriği güncelleme (Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö21)
	Süreç	İçerik tanıtımı (Ö6,Ö7,Ö10,Ö21)
		EBA TV'yi geliştirme (Ö4,Ö6,Ö8)
Ailelere Yönelik	Eğitim	EBA programını güncelleme(Ö7,Ö10,Ö11,Ö20,Ö21)
		FATİH projesi sürdürme (Ö23)
Ailelere Yönelik	Çocuk	Örgün eğitime destek (Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö19,Ö22,Ö23)
		Çocuk-teknoloji bağı (Ö5,Ö12,Ö21)
	Süreç	Öğrenme güçlüğü (Ö2)
		Devamsızlığa alternatif (Ö15,Ö16)
Ailelere Yönelik	Eğitim	Aile katılımı (Ö21)
		Uyum haftası (Ö9)
Ailelere Yönelik	Eğitim	Teknoloji kullanımı (Ö6,Ö9,Ö10,Ö21)
		Okul öncesi eğitimin önemi (Ö9,Ö18,Ö19)

Tablo 5'e göre öğretmenler çocuklara yönelik teknik destek ve kuralların konulmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Sıklık sırasına göre; çocuklara derse katılımlarını sağlamak amacıyla internet ve cihaz sağlanmasını, canlı ders sırasında daha verimli olması için etkinliklerde kullanmak üzere malzemeler ve kaynak kitap temin edilmesini, derslere katılımın yüz yüze de olduğu gibi zorunlu tutularak

devamsızlığın engellenmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö2: “Dezavantajlı bölgedeki çocuklar için tablet, internet gibi kaynakların sağlanması kesinlikle gerekiyor. Çocuklarda okul öncesi için büyük bir malzeme eksikliği var ve bunun da tamamlanması gerekiyor.”

Öğretmenler uzaktan eğitim programının iyileştirilmesine yönelik ek düzenlemeler ve içeriği geliştirmeye ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Sıklık sırasına göre; uzaktan eğitimde kullanılacak olan programın öncelikle öğretmenlere tanıtılması, nasıl kullanılacağına dair eğitimler verilmesi, interaktif yani internet gerektirmeyen uygulamaların hazırlanması, eğitim programının içeriğinin uzaktan eğitime uygun olarak geliştirilmesini, EBA TV’deki yayınların geliştirilmesini, FATİH projesini uygulamaya devam edilmesini, Türkçe uzaktan eğitim programları hazırlanmasına yönelik önerileri ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö21: “EBA platformunu daha iyileştirmeye çalışarak, öğretmenlere eğitimler verirdim. Sadece bilgisayarı açmayı kapatmayı bilen öğretmenlerimiz var. Bu konuda onlara eğitimler sağladım. Ayrıca okul öncesi eğitim programı uzaktan eğitime yönelik kazanımlar ile güncellenebilir.”

Öğretmenler pandemiden sonra da uzaktan eğitimin örgün eğitimle birlikte kullanılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bu kategori altında çocuklara ve sürece yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Sıklık sırasına göre; uzaktan eğitim örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak yüz yüze eğitimde yetişmeyen sürece ek olarak kullanılabileceğini, çocukların teknoloji ile bağının verimli bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacağını, devamsızlık yapmak zorunda olan çocuklara ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara ekstra eğitim imkânı sunacağını, aile katılımı etkinliklerini kolaylaştıracağını ve uyum haftasında çocukların öğretmeniyle bağ kurması için başlangıçta uzaktan eğitim kullanılmasının faydalı olacağına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö5: “Teknoloji anlamında çocuklar ve öğretmenlerin gelişmesi önemli. Karma bir şekilde yapmak bu süreçten sonrası içinde devam edilebilir.”

Ö15: “O gün okula gelemeyen öğrenci için bu durum suistimal edilmemek kaydıyla yapılabilir. Belli bir sebepten dolayı okula devam edemeyen durumlarda uzaktan eğitimle desteklenmeli.”

Öğretmenler ailelere uzaktan eğitime yönelik eğitimler verilmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre; teknoloji kullanmaya, canlı derslerde kullanılan programın tanıtılmasına ve okul öncesi eğitimin önemine ilişkin eğitimler verilmesini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö9: “Okul öncesi dönemdeki çocuklara yardımcı olmak için ailelere bu konuda özellikle sorumluluk verilmelidir. Aileler kendilerini geliştirmelidir teknoloji açısından. Ayrıca okul öncesi eğitim önemsenmiyor, bunun bilinci kazandırılmalıdır.”

3.2. Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüş Ve Deneyimleri

Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitim yapılmasına yönelik görüşlerinde olumlu ve olumsuz kategorilerine ulaşılmıştır. Ebeveynlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine ilişkin kategoriler, alt kategoriler ve bu alt kategorilere ait kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Pandemi Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Olumsuz	Çocuk	Öğretmeni takip edememe (E1) Üzülme (E2) Sıkılma (E3,E4,E7,E8,E9,E10,E15) Dikkat süresi (E3,E7,E17) Odaklanamama (E2,E7,E8,E9,E13,E14,E17) Öğrendiklerini unutma (E9) Davranış problemi (E9,E12) Soyut (E3) Sosyalleşememe (E18)
	Ebeveyn	Zorlanma (E3,E4,E6,E10,E11,E12,E13,E14,E15,E18) Dersi açamama (E4,E18) Yönerge verememe (E1,E5,E9,E11) Ek zaman ayırma (E10,E12)
	Eğitim Sistemi	Etkileşimsiz süreç (E4,E14) Yüz yüze gibi değil (E1,E2,E11,E12,E15,E16,E17) Verimsiz(E3,E5,E6,E9,E11,E12, E17)
	Teknik Sorunlar	Canlı derste kopukluk (E3,E5,E10,E11,E14,E16,E17) Ses kalitesi (E3,E14) Görüntü kalitesi (E3,E14)
Olumlu	Eğitim	Eğitimin aksamaması(E2,E3,E7,E8,E10,E11,E13) Ev ortamı güveni (E5) Alternatif eğitim (E10)
	Sağlık	Salgından korunma (E4,E9,E16)
	Çocuk	Verimli zaman (E6,E12,E15) Çocuğu tanıma (E12)

Tablo 6'ya göre ebeveynler uzaktan eğitim uygulamalarının çoğunlukla olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategori altında çocuklar, ebeveyn, eğitim sistemi ve teknik sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Sıklık sırasına göre; uzaktan eğitim sürecinde çocukların canlı derse odaklanamadıkları, çabuk sıkıldıkları, dikkat sürelerinin kısa olduğu, davranış problemlerinin arttığı, sosyalleşemedikleri, yüz yüze olmadığı için sürecin soyutlaştığı bulgularına ulaşılmıştır. Ebeveynler ise bu süreçte çocukların eğitimleriyle ilgilendiklerinde daha fazla zorlandıklarını, öğretmenin ifade ettiği gibi yönergeler veremediklerini, çocuklara ek zaman ayırmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Teknik açıdan ise bağlantı kopukluklarının olduğunu, ses ve görüntü kalitesinin zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda ebeveynlerden alıntılara yer verilmiştir.

E3: "Özellikle okul öncesi eğitim için uzaktan eğitim oldukça yetersiz çünkü bu çocukların sosyalleşmesi, 5 duyuya hitap eden öğrenim şeklinde olması gerekiyor eğitimin. Somut kavramlar döneminde oldukları için bu interaktif dünya onlara oldukça soyut geliyor."

E5: "Öğretmenin gönderdiklerini anlatmaya çalışıyordum ama onun gibi anlatamıyordum."

Ebeveynler uzaktan eğitim uygulamalarının olumlu etkilerinin de olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategori altında eğitim, sağlık ve çocuk açısından olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Sıklık sırasına göre; uzaktan eğitim sayesinde eğitimin aksamadığını, ev ortamında çocukların daha rahat olduklarını, alternatif bir eğitim yönteminin yaygınlaştığını, salgın açısından çocukların kalabalık sınıf ortamına

girmemesini sağladığını, ebeveynlerin çocuklarıyla verimli zamanlar geçirdiğini ve çocuklarını tanıma fırsatı bulduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda ebeveynlerden alıntılara yer verilmiştir.

E2: “Aslında hiç olmamasındansa böyle olmasının daha iyi olduğunu düşünüyorum.”

E9: “Şu durumda uzaktan eğitimi kaldırıp yüz yüze eğitimde verseler ben çocuğumu göndermem. Benim için eğitimden önce sağlık geliyor.”

Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitimin verimliliğine ilişkin görüşlerde verimli ve verimsiz kategorilerine ulaşılmıştır. Ebeveynlerin görüşlerine ilişkin kategoriler, alt-kategoriler ve bu alt kategorilere ait kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Pandemi Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitimin Verimliliğine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Verimsiz	Çocuk	Odaklanamama (E17)
		Sosyalleşememe (E10,E16)
		Eski bilgileri unutma (E5)
		Yönergeyi anlamama (E6)
Verimsiz	Ebeveyn Program	Ebeveynlerin derse müdahalesi (E12)
		Etkili eğitim yok (E1)
		Teknik aksaklık (E3,E8)
		Yetersiz içerik (E8,E18)
Verimli	Öğretmen	Canlı ders süresinin sınırı (E13,E18)
		İmkanlar (E2,E7,E13,E16)
		Kaliteli etkinlik (E2,E11,E15)
		Tutum (E4,E15)
Verimli	Çocuk	İletişim şekli (E4,E14,E15)
		Dil gelişimi (E11)
Verimli	Çocuk	Eğlenceli öğrenme (E12)

Tablo 7’ye göre ebeveynler uzaktan eğitimin çoğunlukla verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategori altında çocuk, ebeveyn ve program açısından verimsiz yönlerinin olduğuna ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre; uygulanan uzaktan eğitim programının içeriğinin yetersiz olduğunu, canlı ders sürelerinin az olduğunu, sık sık teknik aksaklıkların yaşandığını, çocukların sosyalleşemediğini, odaklanamadığını, eski bilgilerini unuttuğunu ve canlı dersler sırasında ebeveynlerin çocuklara müdahale etmesinden dolayı verimsiz geçtiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda ebeveynlerden alıntılara yer verilmiştir.

E12: “Yarım saatte çocuklar birbirine merhaba diyene kadar öğretmen ortalığı sakinleştirene kadar 15 dk geçiyor. Ders sırasında anne babalar müdahale ediyor. Sorulan sorulara anne baba kendi çocuğu bilsin istiyor ve müdahale ediyor.”

Ebeveynler uzaktan eğitimin öğretmen ve çocuk açısından verimli buldukları yönlerini de ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre; imkânlar doğrultusunda uzaktan eğitimin verimli geçtiğini, kaliteli etkinlikler uygulandığını, öğretmenin iletişim şekli ve tutumunun süreci verimli hale getirdiğini, çocukların dil gelişimini olumlu etkilediğine ulaşılmıştır. Aşağıda ebeveynlerden alıntılara yer verilmiştir.

E11: “Gelişmeler oldu. Konuşması arttı düzeldi.”

E15: “Biraz öğretmenimizle alakalıydı bizim şansımıza. Öğretmenimiz bizi hiç boş bırakmadı. Tatillerde, ders yapmadığımız zaman bile çocukları Whatsapp üzerinden bir araya toplayıp konuştu, oyun kurdu, birbirleriyle iletişimini hiç koparmadı.”

Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına destek olmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evde eğitim uygulamaları ve program kullanma bilgisi alt kategorilerine ulaşılmıştır. Ebeveynlerin görüşlerine ilişkin kategoriler, alt-kategoriler ve bu alt kategorilere ait kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Pandemi Sürecinde Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitimine Yönelik Destekleri

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Evde Eğitim Uygulamaları	Canlı Ders	Dersi cihazdan açma (E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E17,E18)
	Öncesi Destek	Malzemeleri hazırlama (E3,E4,E10,E11)
	Canlı Ders	Makas çalışmaları (E1,E8,E14) Kitap sayfası açma (E11,E16)
	Sırası Destek	Matematik etkinlikleri (E9,E16)
		Öğretmenin destek istemesi (E15) Ekstra ilgilenme (E1,E14,E18) Oyun oynama (E2,E9,E14,E16) Yeni kelime öğrenme (E9)
	Canlı Ders	Kitap okuma (E9)
	Dışı Destek	Pandemi sürecini anlatma (E4) Boş oda sağlama (E6) Tablet kılıfı (E15) Ortamı güzelleştirme (E15)

Tablo 8'e göre ebeveynler, çocuklarına canlı dersten önce, canlı ders esnasında ve canlı ders dışında destekte bulduklarını ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre; canlı ders saatinde derse bağlanma işlemlerini yaptıklarını, öğretmen tarafından istenen malzemeleri hazırlamaya yardım ettiklerini, canlı ders esnasında etkinliklere yardım ettiklerini, çalışma kitabında sayfa numarasını açtıklarını, canlı ders dışında oyunlar oynadıklarını, ekstra zaman ayırdıklarını, etkinlikler yaptıklarını, çocuğun fiziksel ortamdaki konforunu sağlamak amacıyla boş oda ayarladıklarını, tablet kılıfı temin ettiklerini ve ortamı güzelleştirerek çocukların derslere daha istekli katılmalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

E6: "Sürekli ona çalışabileceği boş oda ayarlamaya çalışıyordum. Bazen etkinliklerde yardım istiyor. Dersi ben açıyorum o zaman yardım istiyor."

E10: "İlk başlarda açtığımız zaman, malzemeleri hazırlayacağımız zaman yardım istiyor. Sonrasında kendisi yapıyordu beni yanından gönderiyordu. Bilgisayar veya tableten giriş yapıp sonra ona bırakıyoruz."

Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitim sürecinde ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik görüşler incelendiğinde, olumlu ve olumsuz yönde alt kategorilere ulaşılmıştır. Ebeveynlerin görüşlerine ilişkin kategoriler, alt-kategoriler ve bu alt kategorilere ait kodlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'a göre ebeveynler çoğunlukla çocuklarıyla olumsuz yönde ilişkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Sıklık sırasına göre; pandemi ve uzaktan eğitimden dolayı ebeveynlerin sosyal hayatının kısıtlandığını, çocukların sürekli evde olmalarından dolayı sorumluluklarının arttığını, her çocuğuna ayrı zaman ayırmak durumunda kaldığını, tüm yükün annelere kaldığını, sürecin yorucu ve yıpratıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklar açısından ise bu süreçte çocukların tembelleştiklerini, eğitimden geri kaldıklarını, annelerine bağımlı olduklarını ve enerjilerini atamadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ebeveynlerden alıntılara yer verilmiştir.

E6: "Sürekli evdeyiz. Çocuklar her konuda bizi zorladı. Babaları da işe gidiyor, sürekli çalışıyor. Evde sadece ben ve çocuklar oluyoruz. Evde elimden geldiğince boyama yaptırıyorum, etkinlik yaptırıyorum."

Tablo 9.*Pandemi Sürecinde Ebeveynlerin Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Yönelik Deneyimleri*

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Olumlu	Duygusal Bağ	Güçlü bağ (E7,E14)
		Çocuğu tanıma fırsatı (E18)
		Çocukla etkileşim (E9)
	Günlük Rutin	Oyun oynama (E1,E12)
Normal rutin (E11)		
Olumsuz	Ebeveyn	Güzel vakit geçirme (E1,E4,E7,E12)
		Yıpratıcı (E2,E13)
		Sosyal hayat eksikliği (E2,E6,E9,E16)
		Sorumluluklarda artış (E2,E5,E6,E9,E10,E13)
		Yorucu (E3,E10,E17)
		Her çocuğa ayrı zaman(E3,E5,E13)
	Çocuk	Anne sorumluluğu (E6,E10,E13)
		Eğitimde gerileme (E8)
		Anne bağımlılığı (E15)
		Tembelleşme (E15)
		Fazla enerji (E16)
		Ebeveynin öğretimde yetersizliği (E8,E13)

Ebeveynler uzaktan eğitim sürecinde çocuklarıyla duygusal bağ ve günlük rutin alt kategorilerinde olumlu yönde gelişen ilişkilerinin olduğunu da ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre; çocuklarıyla daha çok duygusal bağ kurduklarını, tanıma fırsatı bulduklarını, çocukla etkileşim kurarak oyunlar oynadıklarını, güzel vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

E15: “Daha fazla vakit geçirdik. Benle, babasıyla eğitici oyunlar oynadık. Beraber film izledik. Belli bir saat yaptık. Mesela ders saati, oyun saati gibi. Bir yandan da önceden yapamadığımız şeyleri yaptık. Beraber pasta yaptık. Oyunlar oynadık. Dolu dolu geçirdik.”

4.3.Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüş Ve Deneyimleri

Çalışma grubunda yer alan çocuklarla yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitim sürecinde canlı derse hazırlanma süreçlerine ilişkin verilere ulaşılmıştır. Çocukların uzaktan eğitime yönelik hazırlık bulguları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Pandemi Sürecinde Çocukların Uzaktan Eğitim Sürecinde Canlı Derse Hazırlanma Durumları

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Canlı Derse Yardım Eden		Anne(Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç6,Ç9,Ç10,Ç11,Ç13,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17) Baba (Ç12,Ç17) Abla (Ç8,Ç18) Abi (Ç17)
Canlı Derse Hazırlık	Araç-Gereç	Kalem (Ç1,Ç2,Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç11,Ç12,Ç13,Ç15,Ç16) Kitap(Ç1,Ç4,Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17) Ödevleri hazırlama (Ç2) İstenen malzemeler(Ç4,Ç10,Ç14,Ç18) Boyalar (Ç6,Ç15) Dergiler (Ç13)
	Ortam	Bilgisayar açma (Ç3,Ç7)
	Düzenleme	Resim yapma (Ç3) Oyuncakları toplama (Ç17) Masayı hazırlama (Ç15) Saç tarama(Ç16)

Tablo 10'a göre çocuklara uzaktan eğitim sürecinde en çok anneleri destekte bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alan çocuklar canlı dersten önce araç-gereç hazırlığı ve ortam düzenlemesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre; kalem, kitap, öğretmenin önceden istediği malzemeleri, boyaları, dergileri hazırladıklarını, bilgisayarı açtıklarını, resim yaptıklarını, oyuncaklarını topladıklarını, masayı hazırladıklarını ve saçlarını taradıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin çocuklardan alıntılara yer verilmiştir.

Ç3: "Dersten önce resim yaparım. Derse başlamadan önce bilgisayarı açıyorum, hazırlayıp bekliyorum."

Ç16: "Kitaplarımı hazırlıyorum. Kalemlerimi hazırlıyorum. Saçımı tarıyorum."

Tablo 11'e göre çocuklar uzaktan eğitim sürecinde canlı ders uygulamalarında sırasıyla en çok sanat etkinliği, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, Türkçe etkinlikleri, müzik etkinlikleri yapmışlardır. Aşağıda bu durumlara ilişkin çocuklardan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 11.*Pandemi Sürecinde Çocukların Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri*

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Canlı Ders	Sanat Etkinliği	Taç yapma (Ç1)
		Resim (Ç3,Ç4,Ç12,Ç16,Ç18)
		Boyama (Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç13)
		Kelebek (Ç9)
		Uçak (Ç9)
		Dinozor (Ç18)
	Okuma-Yazmaya Hazırlık	Çizgi çalışması (Ç1,Ç6,Ç8,Ç10) Sesleri tanıma (Ç1,Ç18) El Ele kitap çalışması (Ç2,Ç3,Ç4,Ç7,Ç9,Ç11,Ç12,Ç16)
	Türkçe Etkinliği	Hikaye okuma (Ç1,Ç6,Ç7,Ç9,Ç14,Ç15,Ç17,Ç18) Tekerleme (Ç3,Ç15) Bilmece (Ç10,Ç12,Ç17,Ç18) Parmak oyunu (Ç10)
	Müzik Etkinliği	Şarkı söyleme (Ç1,Ç2,Ç3,Ç5,Ç6,Ç7,Ç14)
	Diğer etkinlik	Oyun oynama(Ç2,Ç3,Ç6,Ç8,Ç9,Ç11,Ç12,Ç15,Ç17,Ç18) Deney (Ç10,Ç14,Ç15) Geometrik şekiller(Ç12,Ç16) Sayı sayma (Ç1,Ç3,Ç5,Ç6,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç15,Ç16,Ç18) Hayvanları tanıma (Ç5,Ç8,Ç16) Denizaltını tanıma (Ç7,Ç9)

Ç1: "Taç yapıyoruz, çizgi çalışması yapıyoruz. Sesleri çalışıyoruz, sayıları yazıyoruz. Şarkılar söylüyoruz, hikaye okuyoruz."

Ç9: "Kelebek yaptık. Uçak yaptık. Kitaptan etkinlik yapıyoruz. Oyun oynuyoruz orada çark döndürüyoruz. Ne çıkarsa onu yapıyoruz. Balıklarla hikaye anlatıyor öğretmen. Suyun altındaki canlıları sayıyoruz."

Ç15: "Öğretmenimiz hikaye okuyup soru soruyor. Sayı sayıyoruz. Günlerle ilgili video izliyoruz. Tekerleme söylüyoruz. Deney yapıyoruz. Oyun oynuyoruz. Matematik etkinlikleri yapıyoruz."

Çalışma grubunda yer alan çocuklarla yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitim sürecinde etkinliklerde yapmaktan hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları etkinlikler kategorisine ulaşılmıştır. Çocukların uzaktan eğitimde hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları etkinliklere alt kategorisine ait kodlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Pandemi Sürecinde Çocukların Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapmaktan Hoşlandıkları ve Hoşlanmadıkları Etkinlikler

		Çizgi çalışması (Ç1,Ç12)
Uzaktan Eğitimde Hoşlandığı Etkinlikler	Okuma yazmaya hazırlık	
	Sanat etkinliği	Boyama (Ç1,Ç3,Ç5,Ç8,Ç17,Ç18) Kağıt kesme (Ç1,Ç3) Resim yapma (Ç18) Kesme-yapıştırma (Ç9,Ç10,Ç13)
	Matematik etkinliği	Sayı yazma (Ç5,Ç6,Ç15) Geometrik şekilleri çizme (Ç12) Toplama işlemi (Ç15)
	Diğer	Hepsini seviyor (Ç2,Ç7) Oyun (Ç4,Ç11) Deney (Ç9,Ç14,Ç15) Şarkı dinleme (Ç10) Kitap okuma (Ç18)
Uzaktan Eğitimde Hoşlanmadığı Etkinlikler		Hoşlanmadığı etkinlik yok (Ç1,Ç2,Ç5,Ç9,Ç13,Ç15) Bilmediği soru (Ç3) El ele kitabı (Ç4) Boyama (Ç6,Ç7,Ç11,Ç14) Deney (Ç8) Video (Ç10,Ç17)

Tablo 12'ye göre çocuklar uzaktan eğitim sürecinde sırasıyla; sanat etkinliği, matematik etkinliği, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine severek katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin çocuklardan alıntılara yer verilmiştir.

Ç1: "Çizgi çalışması ve boyama yapmak çok hoşuma gidiyor. Bir de kağıt kesmek ve boyamak çok hoşuma gidiyor. Sayıların üstünden gitmek çok hoşuma gidiyor."

Ç16: "Boyama yapmayı seviyorum."

Çalışma grubundaki çocukların hoşlanmadıkları etkinlikler ise sırasıyla boyama, video izleme, kitap üzerinden etkinlikler yapma, bilmediği soruların sorulması şeklindedir. Ayrıca yedi çocuğun hoşlanmadığı etkinliğin olmadığı, tüm etkinlikleri severek yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda bu durumlara ilişkin çocuklardan alıntılara yer verilmiştir.

Ç9: "Her şeyi seviyorum."

Ç14: "Boyama yapmayı sevmiyorum."

Çalışma grubunda yer alan çocuklarla yapılan görüşmelerde, Covid-19'a söylemek istediklerine ilişkin düşünceler kategorisine ulaşılmıştır. Çocukların Covid-19'a yönelik söylemek istedikleri düşünceler alt kategorilerine ait kodlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.*Çocukların Covid-19'a Söyledikleri*

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Düşünceler	Covid-19'un günlük yaşantılarına etkileri	Dünya değişimi (Ç1) Fiyat değişimi (Ç1) Evden çıkamama (Ç9,Ç10,Ç11) Okula gidememe (Ç11,Ç18) Çöp atılmaması (Ç7) Maske çıkarma (Ç8,Ç14) Virüsü yıkama isteği (Ç12)
	Covid-19'a yönelik istekleri	Yok olması(Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18) Sevmeme (Ç1,Ç5,Ç6,Ç13) Kötü (Ç5,Ç7,Ç8,Ç12)
	Covid-19'a yönelik farkındalık	Sağlık kaybı (Ç1,Ç13,Ç15) Ölüm sebebi(Ç1,Ç5)

Tablo 13'e göre çocukların Covid-19'a karşı düşünceleri sıklık sırasına göre; virüsün yok olmasını istediklerini, virüsü sevmediklerini ve kötü olduğunu, virüsten dolayı insanların sağlıklarını kaybettiklerini, evden çıkamadıklarını, okula gidemediklerini, maske takmak zorunda olduklarını, virüsün insanların ölmelerine sebep olduğunu, dünyanın değiştiğini, fiyat değişimlerinin yaşandığını, virüsü yıkamak istediklerini, insanların yerlere çöp atılmasından dolayı virüsün ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin çocuklardan alıntılara yer verilmiştir.

Ç1: "Koronavirüs git derdim. Çünkü dünyada her şey değişiyor. Mesela her şeyin fiyatı değişiyor, bu elbisenin fiyatı değişiyor, meyvenin yiyeceğin fiyatı değişiyor. Sağlığımız elden gidiyor, sevdiğimiz ölebiliyor. O yüzden hiç sevmiyorum koronavirüsü."

Ç5: "Koronavirüs kötü bir şey. Nenem koronavirüse yakalandı. Hasta oldu, ölecekti. Bende o yüzden koronavirüsü hiç sevmiyorum."

Ç7: "Koronavirüs hemen burdan gitsen iyi olur. Robotlar yoksa seni uzaya atar. Bize zararlı şeyler veriyorsun. Kötü insanlar sokağa çöp attığı için koronavirüs böyle çıktı."

Ç9: "Git burdan koronavirüs. Herkesi içeriye hapsediyorsun. Bir daha da yanımıza gelme."

Ç11: "Hemen git yanımızdan. Senin yüzünden okula gidemiyoruz. Parka gidemiyoruz."

Ç12: "Sen kötüsün korona. Seni iyice yıkamak istiyorum."

Ç14: "Artık git koronavirüs. Maske takmak istemiyoruz. Yeter artık git, rahat nefes almak istiyoruz."

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Pandeminin 2020 Mart ayında ortaya çıkmasıyla uzaktan eğitime geçilmiş, ancak okul öncesi kademesine yönelik uzaktan eğitim içeriği hazırlanmamıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında 12.10.2020'de okul öncesi eğitime yönelik TRT EBA ve ardından EBA'da uzaktan eğitim içerikleri eklenmiştir. Okulların kapanmasıyla okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak ses-görüntü kalitesinin yüksek olması, kullanışlı olmasından dolayı EBA programıyla bağlantılı olarak Zoom uygulamasını kullanarak uzaktan eğitimi sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aral ve Kadan (2021) tarafından yapılan çalışmada da pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitimde çoğunlukla Eba, Whatsapp ve Zoom programlarını kullandıkları görülmüştür. Bu programların daha sık tercih edilme sebebinin kullanışlılık açısından daha

verimli olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir. Konca ve Çakır'ın (2021), yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde en çok EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve Zoom uygulamalarının kullanıldığından, en az ise TRT Okul kanalının tercih edildiğinden bahsettikleri görülmüştür. Ancak imkânsızlıklardan dolayı okul öncesi eğitim alan çocukların uzaktan eğitime düzenli olarak katılmadığı saptanmıştır. Yapılan araştırmada pandemi sürecinde okul öncesi çocuklarının sadece %52'sinin uzaktan eğitime katılabildikleri belirtilmiştir (Göktaş ve diğerleri, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerine göre uzaktan eğitimin avantajları incelendiğinde; çocukların aileleriyle daha etkili zaman geçirdiği, aile katılımının arttığı, toplum tarafından teknoloji kullanımının yaygınlaştığı, uzaktan eğitim sayesinde derslerin esnek saatlerde yapıldığı, çocukları bireysel değerlendirme imkânının arttığı ve sağlık açısından virüsten korunmayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sayesinde en çok aile katılımının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Aile katılımı çalışmaları sayesinde çocukların güdülenme ve kendilerine güven duygularının gelişimine katkı sağladığı, çocukların öğretmenlere ve okula yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri saptanmıştır (Kotoman, 2008; Mo ve Singh, 2008.). Aral ve Kadan (2021) uzaktan eğitimin ebeveyn-çocuk etkileşimini arttırdığını vurgulamışlardır. Yamamoto ve Altun (2020), pandeminin etkisiyle yaygınlaşan uzaktan eğitimin, eğitimde dijital öğrenme adıyla eğitimin temelinde yer alacağını öngörmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine göre uzaktan eğitimin dezavantajları incelendiğinde; çocukların derse katılım konusunda cihaz ve internet sorunu yaşadıkları görülmüştür. Ders esnasında ise kopmaların, ses-görüntü problemlerinin, etkinliklerde kullanmak için materyal eksiklerinin yaşandığı, ders sürelerinin 20 dakika olmasından dolayı yetersiz kalması, aynı evde birden fazla çocuğun aynı saatte dersi olduğunda bazı çocukların derse katılamadıkları yaşanan problemlerdendir. Yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitim sürecinde çocukların genel olarak internet ve teknolojik araç eksikliğinden dolayı derslere düzenli olarak katılmadığı, özellikle internet bağlantısından dolayı uzaktan eğitimin olumsuz etkilendiği görülmüştür (Arslan ve diğerleri, 2021; Bozkurt ve Duran, 2021; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Birişçi, 2013). Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin de uzaktan eğitimde en çok zorluk yaşadıkları alanın bilgisayar ve internet erişimi olduğu görülmüştür. Başaran ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmada okuyan kardeş sayısının çok olması ve evde sınırlı sayıda cihaz olması gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin uzaktan eğitime katılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından dile getirilmiş ve yapılan araştırmalar ile ortaya konmuş olsa da henüz internet ve teknolojik araç yetersizliğine çözüm bulunamadığı görülmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde çocukları bire bir gözlemleyemedikleri ve bu yüzden de anında dönüt veremedikleri, canlı ders esnasında sık sık iletişim problemleri yaşadıkları ve etkinliklere odaklanamadıkları, bazı ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenemedikleri ve canlı derslere katılırken teknolojiyi kullanma konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aral ve Kadan (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri takip etmede, derse katılımlarında sorunlar yaşadıklarını, ebeveynlerin ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin bilgisayar ve teknoloji kullanımında yetersiz bilgiye sahip olmaları eğitimin aksamasına neden olmaktadır (Taylor, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara bakıldığında; uzaktan eğitimde, yüz yüze eğitime oranla daha sınırlı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma durumunda kaldıkları görülmüştür. Özellikle geleneksel yöntem ve tekniklerden; düz anlatım ve gösteri kullandıkları, sınırlı da olsa çağdaş yöntem ve tekniklerden ise beyin fırtınası, soru-cevap kullandıkları görülmüştür. Bakioğlu ve Çevik'e (2020) ait araştırmada uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin de en çok kullandıkları öğretim yöntemlerinin; soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle benzerlik gösterdiği görülmüştür (Mulenga ve Marban, 2020; Roy, 2020). Okul öncesi öğretmenleri çocukların uzaktan eğitim sürecinde; çocukların kameradan çekinmesi, derse düzenli devam

etmediği için her seferinde önceki öğrenmeleri yeniden ele almak zorunda kalmaları, çocuklarla göz teması kurulamaması ve çocuklarda dikkat dağınıklığının artmasından dolayı zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, dikkat dağınıklığının sebebini evde çok fazla uyarıcının olması ve kalabalık ortamlardan dolayı dikkat dağınıklığının artmış olabileceği şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Bozkurt ve Duran (2021)'nın çalışmasında da çocukların uzaktan eğitimde, yüz yüze göremediklerinden dersten sıkılıp dikkatlerinin dağıldığı ve öğretmenleriyle iletişimlerinin olumsuz etkilendiği görülmüştür. Başaran ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmada bireysel farklılıklar yönünden ele alındığında her çocuğun anlama düzeyinin farklı olması ve gelişimine uygun olmamasından dolayı bazı etkinliklerin tüm sınıfa hitap etmediği ve dolayısıyla etkili öğrenme gerçekleşmediği için dikkat dağınıklığının arttığı görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde; öncelikle çocukların canlı derslere olan katılımlarını arttırmak için cihaz, internet ve malzeme desteği sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; ailelere ve öğretmenlere uzaktan eğitimde teknolojiyi kullanmaya yönelik eğitimler verilmesi, uzaktan eğitimin içeriğinin zenginleştirilerek güncellenmesi gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Demir ve Özdaş (2020) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada; uzaktan eğitim faaliyetlerinde EBA içeriğinin zenginleştirilmesi, sürece hazırlık, sürecin planlanması, eğitimde kullanılan içeriklerin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Can (2020); Covid-19 salgınının, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Aral ve Kadan (2021) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenleri pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin büyük oranda amacına ulaşmadığını, değerlendirme objektifliğinin yetersiz olduğunu, alt yapı yetersizliklerinin yaşandığını, grup çalışması ve etkinliklerin yetersiz olduğunu ve ebeveynlerin çocukların öğrenmelerinde müdahalelerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimin normalleşme sürecinden sonra da hayatımızda yer alması gerektiği, çocukların eğitimine destek olacağı, çocukların teknoloji ile bağlarını sürdürmede faydalı olacağı ve uyum haftasında uzaktan eğitim kullanılmasının daha faydalı olacağı düşünölmektedir. Yapılan araştırmalarda da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle birlikte kullanılarak hibrit eğitim modeli şeklinde yapılması gerektiği belirtilmiştir (Duman, 2020; Konca ve Çakır 2021; Erfidan, 2019).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmış olmaları, kısa sürede neyi nasıl yapacaklarına karar vermek zorunda kalmalarına neden olmuştur. Çocuklar ile en kolay ve etkili nasıl bağlantı kuracaklarını belirlemeleri için ebeveynler ile iletişime geçerek karar vermişlerdir. Dolayısıyla her öğretmen kendi ebeveynlerinin sosyo-ekonomik-kültürel durumuna göre bir yol haritası belirlemek durumunda kalmıştır. Oyun çağı çocuklarının pasif oldukları ekran karşısında etkinliklere dikkatlerini çekebilmek öğretmenler için daha fazla çaba gerektirmiştir. Bununla birlikte çocukların ekranda öğretmenlerini, arkadaşlarını görmelerinin hem psikolojik açıdan hem de eğitimden kopmamaları açısından yararlı olduğu düşünölebilir.

4.2. Ebeveynlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Uzaktan eğitim sürecine katılan okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerine göre, çocukların derslerde çabuk sıkılması, odaklanamaması, eğitimin soyut kalması, ebeveynlerin canlı dersleri açamaması, çocuklarla ekstra zaman geçirmenin gerekliliği ve bu durumdan dolayı ebeveynlerin zorlanmaları, teknik aksaklıkların yaşanması gibi sebeplerden dolayı çoğunlukla olumsuz olarak yorumladıkları görülmüştür. Literatüre bakıldığında uzaktan eğitim etkinliklerinde çocukların çabuk sıkıldığı, dikkatlerini yoğunlaştıramadıkları gibi sorunlar yaşamışlardır. Çocukların yüz yüze eğitimden uzak kalmaları eğitime karşı motivasyon düşüklüğü yaşamalarında, odaklanamamalarında (Akgül ve Oran, 2020), isteksiz ve pasif hale gelmelerinde, önemli bir faktör olabileceği öne çıkmaktadır (Arslan ve diğerleri, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise uzaktan eğitimin; çocukların sosyalleşmesini kısıtlaması, çocukların öğretmenin verdiği yönergeyi anlamaması, ebeveynlerin derslere müdahalesi, teknik aksaklıklar ve canlı ders sürelerinin sınırlı olmasından dolayı verimsiz olduğunun düşünülmesidir. Literatüre bakıldığında; uzaktan eğitim alan çocukların ebeveynleriyle yapılan çalışmalarda, canlı derslerde geri dönüt alınamaması, çocukların eğitsel ve sosyal yönden sorunlar yaşadığı, çocukların bu süreçte sosyalleşemediği ve özgüven kazanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Konca ve Çakır, 2021; Gülay Ogelman ve diğerleri, 2021). Başaran ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmada da çocukların uzaktan eğitim sürecinde sosyalleşemedikleri ve bu durumun da çocukların sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bazı ebeveynler ise uzaktan eğitimin imkânlar ve şartlar doğrultusunda, öğretmenlerin tutumları ve çocukların özellikle dil gelişimleri açısından verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini verimli ve yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim pandemi sürecinde salgının bulaşma riskini azaltmak için okulların kapalı olmasından dolayı öğretmene ve öğrencilere eğitimin aksamaması amacıyla kullanılan alternatif bir eğitim alanı sağlamıştır.

Araştırmada pandemi sürecinde, ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine yönelik neler yaptıklarına bakıldığında; çocukların dersten önce hazırlanmalarına yardım ettikleri, ders esnasında ihtiyaç doğrultusunda katkı sağladıkları, ders dışında evde oyunlar oynadıkları, etkinlikler yaptıkları ve evdeki imkânları arttırarak çocuklarına destek oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başaran ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmada da ebeveynlerin çocuklarına uygun ortam sağlama, çocukları takip etme, teşvik etme, motivasyon sağlama, yardımda bulunma gibi katkı sağladıkları görülmüştür.

Ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuk-ebeveyn ilişkisi incelendiğinde; ebeveynler sıklıkla olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu süreçte ebeveynlerin, özellikle annelerin sorumluluklarının artmasından dolayı çok yıprandıkları, sosyal hayatlarının yok olduğu, her çocuğa ayrı zaman ayırmaları gerektiği ve yoruldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde paralel olarak çocukların önceden öğrendiği bilgilerin unutulması, ailelere çok fazla iş yüklediği, ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde çevreleriyle ilgilenmedikleri, birbirlerinden uzaklaştıkları, sosyal hayatlarının bittiği gibi sorunlarla karşılaştığı görülmüştür (Bozkurt ve Duran, 2021; Gulay Ogelman ve diğerleri, 2021; Konca ve Çakır, 2021). Çocukların ise anneye bağımlılıklarının arttığı, eğitimde geriledikleri, tembelleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk-ebeveyn ilişkisine olumlu yönden bakıldığında ebeveynlerin; çocuklarla güçlü bağ kurduğu, çocuklarıyla daha çok etkileşime girdikleri ve yakından tanıma fırsatı buldukları, daha fazla vakit geçirdikleri sonucu elde edilmiştir. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin evde kendi oluşturdukları etkinliklerle zaman geçirdikleri, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde daha sık yer almaya başladıkları, ailelerin çocuklarının dersleriyle ve gelişimleriyle yakından ilgilendiği görülmüştür (Akgül ve Oran, 2020; Erol ve Erol, 2020). Pandemi ile birlikte ebeveynlerin ve çocukların alışılmışın dışında bir yaşantıya hızlı bir şekilde geçiş yapmak zorunda kalmalarının, kişisel farklılıklardan dolayı, durumu tolere etmelerinde farklı duyu ve davranışlarının ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülebilir. Bazı ebeveynler duruma kolay uyum sağlayarak çocukları ile etkili bir şekilde vakit geçirebilirken bazı ebeveynler uyum sağlamakta zorlanmış ve yaşanan durumdan daha olumsuz etkilenmiş olabilirler.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Okul öncesi eğitim alan çocukların uzaktan eğitim sürecindeki yaşantıları incelendiğinde; derslere katılmalarına yardımcı olan kişilerin çoğunlukla anneleri olduğu, çocukların dersten önce materyallerini hazırladığı, bilgisayar-telefon gibi araç-gereçleri açtığı, oyuncakları toplama ve saç tarama gibi rutinlerinin olduğu görülmüştür. Bulgulardan yola çıkarak annelerin çoğunlukla evde olmasından dolayı çocuklarla ilgilenecek zamanlarının babalara oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Konca ve Çakır (2021) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde evde ebeveynlerle ve kardeşlerle yapılan etkinliklerde

çocukların en büyük destekçilerinin anneleri olduğu ve bu süreçte babaların çoğunlukla arka planda olduğu ama yaşça büyük kardeşi olan birkaç çocuğa kardeşlerinin de yardım ettiği görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise; uzaktan eğitim sürecinde çocukların sırasıyla sanat etkinliği, okuma-yazmaya hazırlık, Türkçe-dil etkinliği ve müzik etkinliği yaptıkları saptanmıştır. Çocuklar en çok sanat etkinliği ve okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri yapmaktan hoşlanırken; en hoşlanmadıkları etkinliğin boyama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde imkânların kısıtlı olmasından dolayı etkinlik türleri yüz yüze eğitimde uygulandığı gibi uygulanamamış ve sınırlı etkinlik türleri kullanılmıştır. Daha çok gösterip-yaptırma yöntemiyle etkinlikler uygulanmıştır. Bu durumda çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi güçleşmiştir. Başaran ve arkadaşlarına (2020) göre; uzaktan eğitim uygulaması bireylerin genel olarak sadece zihinsel gelişimlerine fayda sağlamaktadır. Çocukların ilgi ve yeteneklerini uzaktan eğitimde fark etmek zordur ve bu durum da uzaktan eğitimin dezavantajını oluşturmaktadır.

Çocukların okulların kapalı olma sebebinin virüsten kaynaklı olduğu ve bu nedenle uzaktan eğitim yapıldığının farkında oldukları görülmüştür. Çocukların Covid-19'a karşı düşünceleri incelendiğinde; virüsten dolayı dünyanın ekonomik olarak değiştiği, insanların ölümlerine yol açtığı, evden çıkamamalarına ve okula gidememelerine sebep olduğuna yönelik farkındalıklarının ve düşüncelerinin olduğu görülmüştür. Çocuklar virüsü sevmediklerini, virüsün kötü olduğunu, yok olmasını istemektedirler. Gökçe ve arkadaşları (2021) tarafından 3-6 yaş çocuklarla yapılan çalışmada; pandemiden dolayı çocukların duygusal yönden yoğunluk yaşadıkları, okullarını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını çok özledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte salgın sürecinde salgını kabullendikleri, gereken önlemlerin alınmasında yetişkinlerle işbirliği yaparak, yetişkin davranışlarına yakın davranışlar göstererek yeni olaylara uyum sağlamada başarılı oldukları görülmektedir. Salgına yönelik alınacak tedbirlerde yaratıcı hayal güçlerini kullanarak yaşanan süreç ile mücadele ettikleri görülmüştür. Usta ve Gökcan (2020) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi dönemdeki çocukların virüsle ilgili olumsuz duygulara sahip oldukları, pandemi sürecinde çoğunlukla sosyal izolasyondan etkilendikleri, ebeveynlerinden ve çoğunlukla medyadan bilgi edindikleri ve salgın ile ilgili kavramların bilincinde oldukları görülmüştür. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerini arttırmaları için teknoloji kullanımına yönelik MEB destekli projelere ve eğitimlere yer verilebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında uzaktan eğitimin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için ders içerikleri hazırlanarak öğretmen adayları bu konuda daha donanımlı hale getirilebilir. Uzaktan eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla okul öncesi dönemdeki çocukların derslere katılımlarını arttırmak amacıyla ihtiyacı olan çocuklara teknolojik cihaz ve internet imkânı sağlanabilir. Ayrıca TRT-EBA kanalı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uzaktan eğitime katkı sunması için yayın içeriği ve süresi göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir. Öğretmenler kendilerini eksik gördüğü uzaktan eğitime yönelik konularda seminer, eğitim, konferans gibi faaliyetlere dahil olabilirler. Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin birlikte kullanılarak eğitimin sürdürülmesi için kapsamlı çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu araştırmanın sınırlılığı, veri toplama sürecinde vaka sayılarının artması nedeniyle okulların kapatılmış olması ve verilerin çevrim içi olarak toplanmış olmasıdır.

Kaynakça/Reference

- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *KAEÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Beyaz Özbey, İ. (2021). Koronavirüs salgınının toplumsal yapı üzerindeki etkileri: Erzurum örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 821-839.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 24-40.
- Bozkurt, M. ve Duran M. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeleri (Afyon örneği). *VI. Uluslararası Battalgazi Bilimsel Çalışmalar Kongresi*, Mayıs 2021, Malatya.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F. ve Piccoli, L. (2020). *Learning at Home: Distance Learning Solutions and Child Development during the COVID-19 Lockdown*. IZA Discussion Papers, No: 13819.
- Dayal, H. ve Tiko, L., (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers’ experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336–347.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1),273-292.
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Erfidan, A. (2019). Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Yatmaz, A.K., Avaroğlu N. ve Çok, Y. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının covid-19 salgın süreci ve etkilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 101-113.
- Göktaş, İ., Gülay Ogelman, H. ve Güngör, H. (2020). Covid-19 sürecinde 5-6 yaş çocuklarının online eğitim imkânlarına yönelik anne-baba görüşleri. *5. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (IBAD-2020)*, İstanbul.

- Gülay Ogelman, H., Güngör, H. ve Göktaş, İ. (2021). Covid-19 ve yeni dönemdeki okula uyum süreci: Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(1), 11-24.
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
- Kalaç, M. Ö., Telli, G. ve Erönel, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, MCBÜ Rektörlük Basımevi.
- Konca, A.S. ve Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.
- Kocayığıt, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23):285-299.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 135-149.
- Kurubacak, G. ve Yüzer, T.V. (2004). The Building of Knowledge Networks with Interactive Radio Programs in Distance Education Systems. In J. Nall & R. Robson (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2004--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2360-2367). Washington, DC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved April 8, 2020 from <https://www.learnedlib.org/primary/p/11233/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>, web adresinden 03 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Mo, Y. ve Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online*, 31, 1-11.
- Muhdi, Nurkolis ve Yuliejantiningasih, Y. (2020). The Implementation of Online Learning in Early Childhood Education During the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(2), 247 - 261.
- Mulenga, E. M. ve Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in Mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Roy, D. (2020). Trying to home school because of coronavirus? Here are 5 tips to help your child learn. <https://theconversation.com/trying-to-homeschool-because-of-coronavirus-here-are-5-tips-to-help-your-child-learn-133773>.
- Santos, D. ve Lacerda, C. (2020) The Impact of COVID-19 Pandemic on Early Childhood Education and Comorbidities in Brazil: Challenges and Perspectives. *Creative Education*, 11, 1947-1961.
- Taylor, N. (2020). Education researches respond to the COVID-19 pandemics research report theme 1: Education at home. JET Education Services Erişim <https://www.researchgate.net/publication/340862506>.
- Telli, S. ve Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (3. Basım). California: Sage.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 949-977.
- Yüksek Usta, S. ve Gökcan, H.N. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The 2019-20 Covid-19 pandemic, which first appeared in Wuhan, China, was declared a global pandemic on March 11, 2020. In our country, the first case occurred on March 11, 2020. The pandemic, especially in the health sector, in all countries, negatively affected the economy, education, and social life. Therefore, it is foreseen that distance education will turn into the main ground of education instead of being an alternative or a support function in face-to-face learning in the near future. This study examined the experiences of children receiving preschool education, their teachers, and parents towards distance education during the pandemic.

2. METHOD

In this study, the qualitative research method, one of the research methods, was used. Qualitative research is defined as research in which a qualitative process is followed to reveal the perceptions and events in a natural environment realistically and holistically, in which qualitative information collection methods such as observation, interview, and document review are used (Yıldırım & Şimşek, 2013). The design of research is designed as a case study. The study group of the research consists of 23 preschool teachers who do distance education in the preschool education institution affiliated with the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year, 18 children who participate in distance education in the classroom of the same teachers, and 18 parents of the children. Data were collected with three semi-structured interview forms for the teacher, parent, and child.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Teachers and parents of the distance education system stated that it has advantageous aspects in terms of health, usefulness, and flexible program, but they stated that it negatively affects the socialization of children, limited interaction, children's inability to participate actively in activities, lack of technological opportunities, and technical problems are disadvantages. Children participating in distance education in preschool education; stated that their mothers helped the most during the distance education process; they made preparations before the live lesson, and they usually held art activities and literacy preparation activities in distance education; Covid-19 harmed their relatives and prevented them from going to school. Considering the opinions of children, teachers, and parents, it is seen that the distance education program should be developed, improved, and strengthened in terms of infrastructure, inequality of opportunity, content, and material.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-95704281-604.02.02-42987

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup tez yayınlanmamıştır. Araştırma BAP projesi ile desteklenmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 51–66. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1104227>

EFL Learners' Language Learning Effort and Autonomy in Online Distance Education in Higher Education

Yükseköğretimde İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Dil Öğrenme Çabası ve Öğrenen Özerkliği

Emine Kuluşaklı¹ 

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Giderek artan çevrimiçi İngilizce öğrenen sayısına rağmen, yükseköğretimde çevrimiçi uzaktan öğrenme bağlamında dil öğrenme çabası ve öğrenci özerkliği arasındaki varsayılan ilişkileri açıklayan çok fazla araştırma yoktur. Bu makale, çevrimiçi uzaktan eğitimde İngilizce öğrenenlerin yabancı dil öğrenme çabası düzeylerini ve özerklik algılarını araştırmayı ve karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Veriler, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde çevrimiçi İngilizce dersi alan ve çeşitli disiplinlerde öğrenim gören 220 birinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Dil öğrenme çabası ile çevrimiçi İngilizce öğrenenlerin özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla iki anket kullanılmıştır. Katılımcıların yabancı dil öğrenme çaba düzeylerini ölçmek için Yabancı Dil Öğrenme Çaba Ölçeği (Karabıyık & Mirici, 2018) ve özerklik algı düzeylerini belirlemek için Özerklik Algı Ölçeği (Demirtaş, 2010) kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların bilgilerini belirlemek için ayrı bir form kullanılmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için sıklıkla çaba harcadıklarını göstermiştir. Öğrenciler, bazı özerk öğrenme becerilerini yeterli derecede kullanma kapasitesine sahip olmalarına rağmen, dil öğrenirken özerk öğrenme becerilerini kullanma yeteneğine sahip değildirlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, dil öğrenme çabası, yükseköğretim, uzaktan öğrenme

&

Abstract: Although there were a massive increasing number of online English learners, not much research has clarified the assumed relationships between language learning effort and learner autonomy in the context of online distance learning in higher education. This paper aims to investigate and compare the EFL learners' levels of foreign language learning effort and autonomy perceptions in online distance education. Data was collected from 220 EFL freshmen students taking an online English course and studying in various disciplines at a state university in Turkey. Two questionnaires were used in order to explore the relationship between language learning effort and autonomy of online English learners. The Foreign Language Learning Effort Scale (Karabıyık & Mirici, 2018) was used in order to assess the participants' levels of foreign language learning effort and the Autonomy Perception Scale (Demirtaş, 2010) was administered so as to identify the level of autonomy perceptions of the students towards language learning. Additionally, a background information form was also utilized in order to determine individual information of the participants. The study was designed based on a baseline descriptive survey method. The data were analyzed using basic descriptive statistics (means and standard deviations) and Pearson correlation coefficients analysis. The results of the study displayed that the learners often employed effort in learning a foreign language. Moreover, the learners generally were not capable of using autonomous learning skills in learning a language although they had the capacity to employ some autonomous learning skills to a sufficient degree.

Keywords: Learning autonomy, language learning effort, higher education, distance learning

Atıf/Cite as: Kuluşaklı, E. (2023). EFL learners' language learning effort and autonomy in online distance education in higher education. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 51-66, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1104227>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Emine Kuluşaklı, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, emine.kulusakli@ozal.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-6240-8050>

1. INTRODUCTION

Due to the widespread use of the mobile technology and the internet in distance learning, students had the chance to self-regulate their online language learning (Wang & Zhan, 2020). Consequently, the students had to take more responsibility on their own learning and put more effort into online learning. It was believed that using internet provided help for learners to become autonomous in that they would not depend on their teachers and books (Mohammadi, Ghorbani & Hamidi, 2011). Technology was a powerful instrument to increase autonomy in foreign language learning (Bravo, Intriago, Holguin, Garzon & Arcia, 2016). According to Wang and Zhan (2020), instrumental motivation was “a positive predictor of learners’ English learning efforts, which may affect self-regulated learning efficiency and strategy use” (p. 20). However, except from the study mentioned previously, there was not much research on the learning effort of the EFL learners in distance education, which showed that the issue of learning effort in online distance English courses has not been explored yet. Additionally, the relationship between the language learning effort and autonomy perceptions of online distance English learners has not been studied adequately. For this reason, this study aimed to fill the gap in this area.

Concerning the learner autonomy, it was possible to find a lot of definitions of autonomy concerning learning in the domain of education. The commonly known definition was made by Holec (1981). For Holec (1981), “learner autonomy is the ability to take charge of one’s own directed learning” (as cited in Üstünlüoğlu, 2009, p. 149). Learners were considered to be complex individuals so that it was not easy to understand what they needed, thought or wanted (Şanal, 2016). When the subdimensions of the learner autonomy were deeply explored, a significant difference was not found in the subscales of autonomy, namely student-student interaction, sensibility to others and ability to manage self-awareness and new situations in terms of gender in distance education (Fotiadou, Angelaki & Mavroidis, 2017). Likewise, there was not a statistically significant relationship between the role of teacher, independent study, language learning activities, choice of content in relation to gender while a significant difference was found in terms of gender as male learners were more ready for self-direction than female learners (Kırmızı & Kırac, 2018). Bekleyen and Selimoğlu (2016) stated that the students studying in English Language and Literature department generally expected their teachers to take responsibility for selecting learning activities in the classroom and make decisions about what to learn. Furthermore, they did not perceive themselves as totally autonomous learners and they still sought their teacher’s guidance and assistance. The researchers thought that the reason behind these findings was based on the traditional role of teachers in Turkey. The study also displayed a close correlation between the learners’ motivation and autonomous learning activities. However, Yıldırım (2008) pointed out that Turkish EFL learners were ready to be responsible for their learning and they considered that they had the capacity for autonomous learning and showed autonomous behaviours out of the class like listening to English songs, reading English notices around them, watching English movies and using the internet in English. Similarly, Çakıcı (2017) drew the same conclusion that the participants who were senior students studying in English Language Teaching Department were ready to control and take responsibility for their learning in the areas of autonomy in learning such as involvement in the selection of material, type of classroom activities and decisions related to determining the long-term objectives of a course. However, they did not favour involvement of their future students in the decision making process and teaching and learning activities. Moreover, the study did not indicate a statistically significant difference between the female and male students’ opinions about learner autonomy. The link between autonomy and motivation was studied in the context of language learning. A positive and significant correlation was found between the students’ autonomy and motivation in blended learning and asynchronous distance learning (Güneş, 2018). Sawan (2016) declared that there was a positive relationship between the English learners’ autonomy and their motivation with a low degree of overall correlation but the study displayed the strongest positive correlation between the participants’ autonomous behaviour and effort. Motivation and learning success was conditional on students having responsibility for their own learning and having the capacity to make decisions about their learning, which

showed that there was a significant link between educational theories of motivation and autonomy (Gandhimathi & Devi, 2016). Some studies asserted that autonomy of learners was prominent for distance learning but distance education did not have the capacity to enhance the learner autonomy (Kırmızı & Kırac, 2018; Ginting, Djiwandono & Woods, 2021). Kırmızı and Kırac (2018) investigated the autonomy of 100 university students in terms of learning environment as traditional in class and distance education. The findings of the study indicated that traditional in class students gave more importance to objectives/evaluation, selection of content and independent work in language learning, language learning activities while students in distance education valued assessment and motivation, role of teacher and importance of class/teacher. The study indicated that learner autonomy was particularly prominent for distance education programs which could not have the ability to improve autonomy of the learners. Similarly, Ginting, Djiwandono and Woods (2021) conducted a study with 37 Indonesian MOOC (Massive Open Online Course) students. The participants completed the tasks on five MOOC modules like Making Videos for Teaching, Video Use for Autonomous Learning, Mobile Devices, Digital Literacy and Autonomous Learning. After ten weeks implementation, the data were collected from the tasks the students completed in the modules such as multiple-choice questions, peer review, projects, movies and discussions. The study suggested that autonomy in learning was important in online programs. However, only a small number of the participants, 32%, were found to be highly autonomous while 54% of them were categorized as low autonomous and 14% of them were moderately autonomous.

Learning effort was described by Carbonaro (2005) as "the amount of time and energy that students expend in meeting the formal academic requirements established by their teacher and/or school" (as cited in Karabıyık, 2016, p. 12). Karabıyık and Mirici (2018) defined foreign language learning effort "as the number of individual resources students invest in the act of learning a foreign language and characterized by in-class and out-of-class endeavours in which students engage to fulfil the process of learning a foreign language" (p. 374) and added that for Gardner (1985), it was a part of motivation. Actually, when the literature was reviewed, it was seen that the effort the students put into learning a language was usually investigated as an output concerning motivation (Al Shaye, Yeung, & Suliman, 2014; Csizér, & Dörnyei, 2005 as cited in Özer, 2020). Littlewood (1999) considered success could be obtained through hard work and effort along with innate ability. Effort was among the most important factors which affected both language learning and learning in general. Bozick and Dempsey (2010) and Carbonaro (2005) classified types of effort put into learning a language. Specifically, learning effort was categorized as non-compliant, substantive and procedural behaviours (Bozick & Dempsey, 2010). For Bozick and Dempsey (2010), while non-compliance effort referred to restrained effort exertion (come to class late, not to finish homework), substantive kind of effort included learning behaviours (spend extra time to study and prepare for exams) and procedural one covered such effort as adhering to the rules in class or school or completing the assignments. Karabıyık (2016) defined non-compliance effort as "behaviors that hindered effort exertion in the foreign classroom" (p. 77). Focal effort was associated with "attentiveness in the foreign language classroom" (Karabıyık & Mirici, 2018, p. 386). Additionally, task-oriented effort included assignments like homework and seatwork and general achievement behaviours contained joining in-class activities and attendance (Karabıyık & Mirici, 2018). Learning effort was 'a multifaceted construct' in the domain of foreign language learning so that its four factors as focal, substantive, procedural and non-compliance were involved in this study (Özer, 2020). Some research concentrated on the correlation between learning effort and achievement (Guang-hui, 2005; Moskovsky, Assulaimani, Racheva & Harkins, 2016). Specifically, Moskovsky, Assulaimani, Racheva and Harkins (2016) did not find a strong relationship between the students' proficiency scores and intended learning effort. Guang-hui (2005) asserted that achievement in learning a foreign language was directly related to learning effort. Furthermore, test-oriented motivation

negatively affected learning effort so that in teaching a language, it did not need to be encouraged. A recent study in the literature reviewed so far focused on English language learners' learning effort. Özer (2020) explored learning effort levels of 385 students who studied English for Specific Purposes at a university in Turkey. The study concluded that the participants' procedural effort was at "often" level, which indicated that the students often agreed to obey the rules in school and do their homework. Similarly, their focal effort was found to be at "often" level, which showed that the participants often attentively listened to their instructor and concentrated solely on the lesson in their classes. However, the students' non-compliance effort was at "never" level. This finding displayed that the students never plagiarized their homework assignments and cheated on exams according to their responses.

In the light of the literature reviewed above, it was clear that learners' autonomy and effort were important parts of foreign language learning in face-to-face education. It was possible to say that there could be a relationship between EFL learners' effort to learn a new language and their level of autonomy. However, there was not much research about this relationship in the context of distance education in higher education. For this reason, this research aimed to fill this gap in foreign language learning. With this aim, the research questions of the current study were formulated as followed:

- 1- What are the levels of EFL learners' perceived foreign language learning effort in online distance education?
- 2- What are the levels of EFL learners' perceived autonomy in online distance education?
- 3- Is there a relationship between EFL learners' levels of perceived language learning effort and perceived learning autonomy in online distance education?

2. METHOD

The current study was designed based on a baseline descriptive survey method as it aimed to determine the participants' perceived foreign language learning effort and their perceived autonomy levels. Isaac and Michael (1997) acknowledged that descriptive survey method was used for the following reasons:

"to answer questions that have been raised, to solve problems that have been posed or observed, to assess needs and set goals, to determine whether or not specific objectives have been met, to establish baselines against which future comparisons can be made, to analyse trends across time, and generally, to describe what exists, in what amount, and in what context" (as cited in Glasow, 2005, p. 1).

Additionally, a correlation analysis as one of the associational models was carried out to examine the relationship between the learners' perceived language learning effort and their perceived autonomy. Associational models were used to determine the existence and the degree of the relationship between two or more variables (Karasar, 2012).

2.1. Participants

The population of the study was composed of 220 learners, 75 (34.1%) of which were male and 145 (65.9%) were female studying in four different faculties of a state university including Science and Letters, Theology, Engineering, Sports Science and Vocational School of Health Sciences. All the participants were those who were studying compulsory English course (three hours a week) for a year through online distance education at a tertiary level in Turkey. The students were all first-grade students and had an A1 language learning level for English.

2.2. Data collection and instruments

The data were collected through online survey during the fall semester of the 2020-2021 academic year. The study was carried out during the pandemic (corona virus, Covid 19). The participants were informed that their participation in the study was completely voluntary and would not affect their grade in the course.

2.2.1. The foreign language learning effort scale

The Foreign Language Learning Effort (FLLE) scale originally developed by Karabıyık and Mirici (2018) was administered to the students in Turkish. The FLLE was defined as "a student self-report instrument that measures the level of effort students put forth in foreign language learning" and it is "believed to be a practical measure for researchers seeking to investigate effort as a multidimensional construct" (Karabıyık & Mirici, 2018, p. 377). The first section of the questionnaire consisted of the participants' demographic information. It asked participants to fill out information considering their age, major and gender. The second part included 17 items with four subscales as non-compliance (three items), procedural (three items), substantive (eight items) and focal (three items). It was designed to elicit the students' responses on a five-point Likert scale ranging from one to five as "never" to "always". As aforementioned, the FLLES covered four subscales including non-compliance effort, procedural effort, substantive effort and focal effort. The participants' responses were assessed as never (1-1.80), rarely (1.81-2.60), sometimes (2.61-3.40), often (3.41-4.20) and always (4.21-5.00). The participants were required to rate the statements such as "I review the topics covered in my foreign language class" or "I engage in disruptive behaviors in classes". The Cronbach's alpha value for the scale was found to be .86. As sub-dimensions of the scale were concerned, the Cronbach's alpha was .85 for non-compliance effort and it was .85 for procedural effort. Moreover, it was .81 for substantive effort and it was .75 for focal effort (Karabıyık, 2016). In the current study, the Cronbach's alpha coefficients calculated for the data set collected from 220 students were found .79.

2.2.2. The autonomy perception scale

The second instrument, namely the Autonomy Perception Scale, originally developed by Demirtaş (2010) who benefitted from the autonomy scale developed by Figura and Jarvis (2007) was administered to the participants in Turkish. The scale covered 30 items assessing the level of autonomy perceptions of the students towards language learning. The Cronbach's alpha value for the scale was .89. In the current study, the Cronbach's alpha value was found to be .92, which was quite satisfying. A five-point frequency scale ranging from "never" to "always" was utilised for the purpose of the study. The students were required to rate the statements such as "I plan my English learning process" or "At the end of a learning activity, I make comments on how well my friends have learnt". 3.50 was accepted as a cut-off score as a mean score at 3.50 or over displayed that the participants employed the autonomous skill to a sufficient degree (Demirtaş & Sert, 2010).

2.3. Data analysis

The data collected from the participants were firstly coded and then analysed through SPSS 25. The data were analysed using basic descriptive statistics like arithmetic means and standard deviations and Pearson correlation analysis. In accordance with the aim of the study, two scales were administered in the students' mother tongue, Turkish, in order to gather the data of the study. The results of the study were presented in three sections based on the research questions of the study. The level of significance was 0.05 for the analyses.

2.4. Ethical approval

In this study, all rules that are required to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions listed

under the title of "Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were taken.

The ethics committee permission document required for the collection of the data used in this research was obtained from İnönü University Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee with the decision number 2021/19-22 dated 07.10.2021.

3. RESULTS

3.1. EFL learners' perceived foreign language learning effort levels in online distance learning

The findings were presented in tables in accordance with the research questions of the study. The level of significance was 0.05 for the analyses, which were conducted using SPSS 25. As aforementioned, the FLLES covered four subscales including focal effort, non compliance effort, substantive effort and procedural effort. Table 1 showed the overall results of the four scales of the scale below.

Table 1.

Results on Non-compliance, Procedural, Substantive and Focal Efforts Levels of the Students

Non compliance effort items	N	Mean	S.D.
2. I engage in disruptive behaviors in classes.	214	1.35	.80
8. I cheat on exams.	215	1.31	.62
14. I plagiarize my homework assignments.	215	1.40	.67
Overall mean score		1.35	0.69
Procedural effort items			
4. I do my homework on time.	215	4.38	.79
10. I submit my homework on time.	215	4.60	.69
16. I carry out the assigned in-class tasks.	215	4.25	.83
Overall mean score		4.41	.77
Substantive effort items			
1. I prepare well for my foreign language exams.	215	3.98	.76
3. I review the topics covered in my foreign language class.	215	3.65	.87
5. I review the topics to be covered in my class.	215	3.13	.96
7. Even if I am not given homework assignment I practice from various sources.	215	3.11	1.09
9. I engage in foreign language mediums in out-of-class activities (e.g. read books, watch movies, speak to foreigners, etc.)	215	2.92	1.38
11. I revise my assignments if I receive any corrections.	215	4.60	.66
13. I consult my foreign language instructor or other experts for advice on how to improve my English.	215	3.59	1.17
15. If possible, I volunteer for extra homework assignments.	215	2.96	1.16
Overall mean score		3.49	1.00
Focal effort items			
6. I attentively listen to my instructor.	215	4.49	.64
12. I attentively listen to the contributions made by my peers.	215	4.42	.72
17. I concentrate solely on the lesson in my classes.	215	4.34	.67
Overall mean score		4.41	.67
Overall mean score		3.44	

As indicated in Table 1, the overall perceived language learning effort mean score was 3.44. The first subscale was consisted of 3 items (2, 8, 14) denoting non-compliance effort. Table 1 displayed that it was seen that the participants' mean score for procedural effort was 1.35 and it showed that it was at "never"

level. Specifically, it was clear that the learners never cheated on exams ($M=1.31$) or engaged in disruptive behaviours in classes ($M=1.35$) and plagiarized their homework assignments ($M=1.40$).

The second subscale was comprised of 3 items (4, 10 and 16) elaborating procedural effort. Table 1 demonstrated that the learners' mean score was found to be 4.41 for procedural effort and it was at "always" level. In detail, the students acknowledged that they always submitted their homework on time ($M=4.60$), did their homework ($M=4.38$) and carried out the assigned in-class tasks ($M=4.25$).

The third subscale included substantive effort with 8 items (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 and 15). Table 1 displayed that the mean score for factor three was obtained as 3.49. It meant that it was at "often" level. Specifically speaking, the participants reported that if they received any corrections, they always revised their assignments ($M=4.60$). Furthermore, they often prepared well for their foreign language exams ($M=3.98$), reviewed the topics covered in their foreign language class ($M=3.65$) and consulted their foreign language instructor or other experts for advice on how to improve their English ($M=3.59$). Additionally, the students sometimes reviewed the topics to be covered in their class ($M=3.13$), practiced from various sources even if they were not given a homework assignment ($M=3.11$), volunteered for extra homework assignments if possible ($M=2.96$) and engaged in foreign language mediums in out-of-class activities ($M=2.92$).

Finally, the fourth subscale included focal effort with 3 items (6, 12 and 17). As shown in Table 1, the learners' mean score for factor four was found to be 4.41 and it was at "always" level. It was observed that the participants reported that they always attentively listened to their instructor ($M=4.49$), listened to the contributions made by their peers ($M=4.42$) and concentrated solely on the lesson in their classes ($M=3.88$).

3.2. EFL learners' perceived autonomy level in online distance learning

The Learner Autonomy Scale (Demirtaş, 2010) including 30 items was administered so as to give responses to the second research question of the study as to what degree EFL learners were autonomous. Table 2 indicated the students' perceptions of autonomy.

Table 2.

Results on EFL Learners' Level of Autonomy Perceptions

Items	N	Mean	S.D.
1. I plan my English learning process.	215	3.29	1.18
2. I plan my time while learning English.	215	3.13	1.21
3. I identify my aims and targets in English learning.	215	3.56	1.16
4. I look for better ways to learn English.	215	3.97	1.07
5. I try to find tools and materials that well match with my level in order to better learn English.	215	3,70	1.13
6. I try to practice English with my friends and teachers.	215	2.90	1.23
7. I exchange ideas with my friends and/or teachers on how to learn English.	215	3.28	1.14
8. I try to seek help from my friends and/or teachers when I learn unfamiliar subjects.	215	4.45	3.57
9. At the end of a learning activity, I give feedback to my friends and teachers on how well I have learnt.	215	3.47	1.12
10. At the end of a learning activity, I ask my friends and teachers for feedback on how well I have learnt.	215	3.59	1.13

Table 2. continue

Results on EFL Learners' Level of Autonomy Perceptions

11. At the end of a learning activity, I make comments on how well my friends have learnt.	215	2.93	1.20
12. I write down either my comments or the comments made by others about my learning activity.	215	2.94	1.25
13. I listen to English broadcasting in radio, internet, etc.	215	3.09	2.43
14. While listening to English, I focus on certain keywords.	215	3.94	1.13
15. If possible, I listen to the same English listening material a few times in order to increase my understanding of it.	215	4.00	1.11
16. I try to understand English song lyrics while listening to them.	215	3.54	1.35
18. I try to use every opportunity to utter each new word or structure that I have heard.	215	3.26	1.23
19. I try to use every opportunity to write down each new word or structure that I have heard.	215	3.23	1.24
20. I pay attention to images while watching a TV programme or movie in English in order to better grasp it.	215	4.29	3.61
21. I take notes of new words, word groups, idioms and structures while watching.	215	3.50	1.33
22. I try to use every opportunity to utter each new word or structure that I have come across, while watching.	215	3.22	1.27
23. I try to use every opportunity to write down each new word or structure that I have heard while watching.	215	3.17	1.28
24. I read books, periodicals, internet etc. in English.	211	2.31	1.24
25. Before starting to read, I first try to make predictions about the topic, by looking at the titles and pictures.	211	3.63	1.25
26. I try to guess the meaning of unfamiliar words in the text without resorting to the dictionary.	211	3.39	1.27
27. I take note of new words, word groups, idioms and structures, while reading.	211	3.17	1.39
28. In order to promote my vocabulary knowledge, I regularly go through the text that I have read before.	211	2.94	1.34
29. I try to make use of every opportunity to involve a new word or structure in speech, which I came across while reading.	211	3.01	1.31
30. I try to make use of every opportunity to involve new words and structures in writing, which I came across while reading.	211	3.05	1.32
Overall mean score		3.38	1.42

As shown in Table 2, the participants' mean scores ranged between 3.50 and 4.45 for 12 items such as 3, 4, 5, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 20, 21, and 25. Specifically, the learners reported that they tried to seek help from their friends and/or teachers when they learned unfamiliar subjects ($M=4.45$), they paid attention to images while watching a TV programme or movie in English in order to better grasp it ($M=4.29$) and they listened to the same English listening material a few times in order to increase their understanding of it if possible ($M=4.00$) with the highest mean score. Furthermore, they looked for better ways to learn English ($M=3.97$), they focused on certain keywords while listening to English ($M=3.94$) and they tried to find tools and materials that well matched with their level in order to better learn English (3.70). Before starting to read, they first tried to make predictions about the topic by looking at the titles and pictures (3.63), they asked their friends and teachers for feedback on how well they had learnt at the end of a learning activity (3.59) and they took notes of new words, word groups, idioms and structures while listening (3.58). They identified their aims and targets in English learning (3.56), they tried to understand English song lyrics

while listening to them (3.54) and they took notes of new words, word groups, idioms and structures while watching (3.50). Nevertheless, as for the remaining 18 items, the mean scores varied between 2.31 and 3.47. In more detail, the students stated that they read books, periodicals, internet etc. in English (M=2.31) and tried to practice English with their friends and teachers (M=2.90) and they made comments on how well their friends had learnt at the end of a learning activity (M=2.93) with the lowest mean score. Moreover, they wrote down either their comments or the comments made by others about their learning activity (M=2.94) and they regularly went through the text that they had read before in order to promote their vocabulary knowledge (M=2.94) at a low degree.

3.3. The relationship between EFL learners' levels of perceived language learning effort and perceived learning autonomy in online distance learning

It was also investigated whether there was a correlation between the students' perceived language learning effort and autonomy perceptions as shown in Table 3. For this purpose, Pearson correlation analysis was used in order to measure the relationship between perceived language learning effort and autonomy.

Table 3.

Results on Relationship between EFL Learners' Autonomy Perceptions and Language Learning Effort Subscales

	Non-compliance	Procedural	Substantive	Focal
Autonomy Pearson correlation	,118	,385**	,735**	,417**
perceptions Sig. (2-tailed)	,082	,000	,000	,000
N	220	220	220	220

To be more specific, so as to better comprehend the overall result presented above, the relationship between perceived language learning effort subscales and the learning autonomy perceptions was also explored to determine where any relationships laid. As displayed in Table 3, the strongest positive relationship was found between substantive effort and autonomy ($r = .735$, $p < 0.000$) according to the Pearson coefficient analysis. Moreover, the students' autonomy perceptions were found to be positively related to non-compliance effort ($r = 0.385$, $p = 0.00$) and focal effort ($r = 0.417$, $p = 0.000$). However, there was not a correlation between the students' non-compliance effort and their autonomy.

4. DISCUSSION AND IMPLICATIONS

This paper comprehensively examined the correlation between the students' perceived language learning effort and their learning autonomy perceptions in the context of online distance education. The findings of the study were primarily based on self reported data gathered quantitatively by questionnaires rather than actual behaviours reflecting learner autonomy and learning effort. The findings confirmed the link between autonomy and language learning effort of the students. To be specific, the first research question of the study was designed to elicit the degree of EFL learners' perceived language learning effort in distance education. The results of the initial descriptive analyses of perceived language learning effort showed that the students often put effort to learn a foreign language.

Regarding the first subscale, the non-compliance effort, the learners' mean score was found to be at "never" level, which showed the restrained effort exertion (Bozick & Dempsey, 2010). The reason behind this finding could be related with the fact that the researcher of the study was also the instructor of the students. Therefore, the students could feel uncomfortable while giving responses to the items of the non-compliance effort. However, similar result was found in the findings of the previous research (Özer, 2020). The second

subscale, namely procedural effort was related to “endeavours engaged to fulfil the demands specific to the foreign language classroom” (Karabıyık, 2016, p.77). The results of the procedural effort subscale indicated that the participants employed procedural effort in learning a foreign language at “always” level. In another study (Özer, 2020), the students showed procedural effort in learning a foreign language at “often” level. Both studies had nearly similar findings. The third subscale was substantive effort including “behaviors that denote active involvement in learning a foreign language” (Karabıyık, 2016, p.77). For substantive effort, the mean score was found to be at often level, which did not support the findings of the previous study (Özer, 2020). The students got the highest mean score in this part for reviewing their homework at always level and they obtained the lowest mean score in engaging in activities out of the classroom at sometimes level. The fourth subscale of the language learning effort was focal effort. In line with the results of procedural effort subscale, the students declared that they always put focal effort when learning a language. This finding was in the opposite direction of the results of the previous study (Özer, 2020), in which the students showed focal effort at “often” level. The students reported that they always listened to their teachers and classmates and focused on only the lesson when they were in the classroom.

In the present study, for the second research question aiming to give a response to the question to what degree EFL learners perceived themselves as autonomous in distance learning, the Autonomy Perception scale was implemented. By looking at the mean scores of the Autonomy Perception Scale, it was seen that the students could either employ the autonomous skills to a minimum degree or they were not capable of using them since they got low scores in more than half of the items in the scale. Despite the fact that the students reported that they had the capacity for perceived autonomous learning skills at a sufficient degree in some parts of the scale (Çakıcı, 2017; Üstünlüoğlu, 2009; Yıldırım, 2008; Bekleyen & Selimoğlu, 2016), it was possible to say that the students could not satisfactorily make use of autonomous learning skills (Demirtaş & Sert, 2010). The previous study (Firat, 2016) indicated that learners’ autonomy in distance learning environment was found to be high while the students’ overall mean score of perceived autonomy in the current study was under mean score.

Finally, the third research question intended to determine whether there was a significant difference between learners’ perceived autonomy perceptions and their perceived learning effort in online foreign language learning. The current study showed a significant correlation between students’ learning autonomy perceptions and their perceived language learning effort in distance learning. According to Pearson correlation result of the research, it was possible to say that the more autonomous the students were, the more effort they made in learning a foreign language. This finding was consistent with the results of the previous study showing that the link between autonomy and learning effort was mutual since they reinforced each other (Scharle & Szabó, 2000 as cited in Sawan, 2016).

5. CONCLUSION

The present study was conducted to achieve three main purposes. According to the first goal of the study, it was aimed at exploring the learners’ perceived language learning effort levels while the second aim focused on determining the learners’ perceived learning autonomy levels. Finally, the last goal of the study intended to examine the relationship between the levels of learners’ language learning effort and those of their learning autonomy perceptions. Building on the above findings, according to the students’ perceptions of language learning effort it was concluded that EFL learners always made procedural and focal effort, they often exerted substantive effort in order to learn a foreign language and they never exhibited non-compliance effort for learning a foreign language. Furthermore, a statistically significant difference was found between the EFL learners’ learning autonomy perception and their perceived language learning effort in online distance education.

6. LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH

The current study has several limitations. Despite of the fact that the findings were based on the learners’ self-reported data, which implied certain built-in limitations; they provided a foundation for future studies

about EFL language learners' autonomous learning skills and their learning effort. In this vein, further research can be administered by using qualitative data collection tools such as learner diaries and semi-structured interviews. Secondly, this research was conducted with a limited number of freshmen tertiary level students studying English however; further studies can be carried out with a large number of participants from different educational background. Thirdly, further studies can include the possible impacts of age and success on language learning effort and learner autonomy. Lastly, it was suggested that factors or reasons hindering and enhancing the levels of learners' language learning effort and a greater sense of autonomy should be investigated in the context of online distance foreign language education.

References

- Al Shaye, R., Yeung, A. S., & Suliman, R. (2014). Saudi female students learning English: Motivation, effort, and anxiety. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 20(4), 1-13. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v20i04/48582>
- Bekleyen, N., & Selimoglu, F. (2016). Learners' behaviors and perceptions of autonomous language learning. *Journal for English as a Second Language*, 20(3), 1-20.
- Bozick, R. N., & Dempsey T. L. (2010). *Effort*. In Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. & R. N., Bozick (Eds.), *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research* (pp. 39-68). Research Triangle Park, NC: RTI International.
- Bravo, J. C., Intriago, E. A., Holguin, J. V., Garzon, G. M., & Arcia, L. O. (2016). Motivation and autonomy in learning English as a foreign language: A case study of Ecuadorian college students. *English Language Teaching*, 10(2), 100-113. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n2p100>
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, student effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27-49. <https://doi.org/10.1177/003804070507800102>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- Çakıcı, D. (2017). An investigation of learner autonomy in Turkish EFL context. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 89-99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p89>
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce hazırlık eğitiminde özerk öğrenme becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Demirtaş, İ., & Sert, N. (2010). English education at university level: Who is at the centre of the learning process. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 159-172.
- Fotiadou, A. & Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2017). Learner autonomy as a factor of the learning process in distance education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 20(1), 95-110. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0006>.
- Figura, K., & Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. *System*, 35(207), 448-468.
- Gandhimathi, S. N. S., & Devi, A. (2016). Learner autonomy and motivation-a literature review. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(3), 80-83.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Ginting, D., Djiwandono, P. I., & Woods, R. D L. (2021). Is autonomous learning possible for Asian students? The story of a MOOC from Indonesia. *Teaching English with Technology*, 20(1), 60-79.
- Glasow, A.P. (2005). *Fundamentals of survey research methodology*. McLean, VA: Mitre.
- Guang-hui, M.A. (2005). The effects of motivation and effort on foreign language achievement. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 28(4), 37-41.
- Güneş, S. (2018). *Asynchronous distance learning and blended learning in terms of learner autonomy, motivation and academic success in teaching English*. (Doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Isaac, S., & Michael, W. B. (1997). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences* (3rd Ed.). San Diego: Educational and Industrial Testing Services.
- Karabiyik, C. (2016). *Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenme çabalarını ölçmek için standart bir ölçek geliştirilmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabiyik, C., & Mirici, I.H. (2018). Development and validation of the foreign language learning effort scale for Turkish tertiary-level students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(2), 373-395. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.2.0010>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kırmızı, O., & Kirac, K. (2018). A comparative study of learner autonomy in terms of gender and learning contexts. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 2955-2967.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- Mohammadi, N., Ghorbani, V., & Hamidi, F. (2011). Effects of e-learning on language learning. *Procedia Computer Science*, 3(3), 464-468. <https://doi: 10.1016/j.procs.2010.12.078>.
- Moskovsky, C., Assulaimani, T., Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners. *The Modern Language Journal*, 100, 641-654. <https://doi.org/10.1111/modl.12340>
- Özer, S. (2020). Foreign language learning effort levels of students in English for specific purposes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1352-1367. <https://doi: 10.17263/jlls.803772>
- Sawan F. M. (2016). The relationship between motivation and autonomy: A study of Libyan university English majors. *Open Science Journal*, 1(4), 1-15.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şanal, F. (2016). Learner Autonomy Issue. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1026-1034.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning? *Eğitimde Kuram ve Uygulama / Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 148-169.
- Wang, W., & Zhan, J. (2020). The relationship between English language learner characteristics and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *Sustainability*, 12(7), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su12073009>
- Yıldırım, Ö. (2008). Turkish EFL learners' readiness for learner autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 65-80.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. Giriş

Mobil teknolojinin ve internetin uzaktan eğitimde yaygın olarak kullanılması sayesinde, öğrenciler çevrimiçi dil öğrenimlerini kendi kendilerine düzenleme şansına sahiptir (Wang & Zhan, 2020). Bunun sonucu olarak, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almaları ve çevrimiçi öğrenmeye daha fazla çaba göstermeleri gerekmektedir. İnternet kullanımının öğrencilerin öğretmenlerine ve kitaplarına bağımlı olmadan öğrenmede özerk olmalarına yardımcı olduğuna inanılmaktadır (Mohammadi, Ghorbani & Hamidi, 2011). Teknoloji, yabancı dil öğreniminde özerkliği artırmak için güçlü bir araç olarak ele alınmaktadır (Bravo, Intriago, Holguin, Garzon & Arcia, 2016). Wang ve Zhan'a (2020) göre, "araçsal motivasyon, öğrencilerin İngilizce öğrenme çabalarının olumlu bir yordayıcısıdır, bu da öz-düzenlemeli öğrenme verimliliğini ve strateji kullanımını etkileyebilir" (s. 20). Ancak, bahsi geçen çalışma dışında, uzaktan eğitimde İngilizce öğrenenlerin öğrenme çabası üzerine çok fazla araştırma yapılmamıştır. Literatür incelendiğinde öğrencilerin bir dili öğrenmek için harcadıkları çabanın genellikle motivasyonla ilgili bir çıktı olarak araştırıldığı görülmüştür (Al Shaye, Yeung & Suliman, 2014; Csisér & Dörnyei, 2005, akt. Özer, 2018). Özerklik ve motivasyon arasındaki bağlantı dil öğrenimi bağlamında incelenmiştir. Harmanlanmış öğrenme ve asenkron uzaktan öğrenmede öğrencilerin özerkliği ve motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Güneş, 2018). Sawan (2016), İngilizce öğrenenlerin özerkliği ile motivasyonları arasında düşük derecede ama pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ancak aynı çalışma katılımcıların özerk davranışları ve çabaları arasında çok güçlü pozitif bir ilişki olduğunu da göstermektedir. Motivasyon ve öğrenme başarısı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına ve öğrenmeleri hakkında karar verme kapasitesine sahip olmalarına bağlanmaktadır böylece eğitim motivasyon teorileri ile özerklik arasında önemli bir bağlantı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Gandhimathi & Devi, 2016).

Bununla birlikte, çevrimiçi uzaktan İngilizce dersinde öğrenme çabası konusu henüz araştırılmamıştır. Ayrıca çevrimiçi uzaktan İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme çabası ile özerklik algıları arasındaki ilişki yeterince araştırılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma alanyazında eksik olan konuların araştırılmasını amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Çevrimiçi uzaktan eğitimde İngilizce öğrenenlerin algıladıkları yabancı dil öğrenme çabaları düzeyi nedir?
- 2- Çevrimiçi uzaktan eğitimde İngilizce öğrenenlerin algılanan özerklikleri düzeyi nedir?
- 3- Çevrimiçi uzaktan eğitimde İngilizce öğrenenlerin algılanan dil öğrenme çabası düzeyleri ile algılanan öğrenme özerkliği arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi anket yoluyla toplanmış ve katılımcılara araştırmaya katılmalarının tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu ve ders notlarını etkilemeyeceği bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler önce kodlanmış, ardından SPSS 25 ile analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin Fen-Edebiyat Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Spor Bilimleri ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu olmak üzere dört farklı bölümünde öğrenim gören 75'i (%34,1) erkek, 145'i (%65,9) kadın olmak üzere 220 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde çevrimiçi uzaktan eğitim yoluyla bir yıl zorunlu İngilizce dersi alan öğrencilerdir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada çevrimiçi uzaktan eğitim bağlamında öğrencilerin algılanan dil öğrenme çabası ile öğrenme özerkliği algıları arasındaki ilişki kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma bulguları, katılımcıların özerklik algıları ile algılanan dil öğrenme çabası arasında bir bağlantı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Algılanan dil öğrenme çabasının ilk tanımlayıcı analizlerinin sonuçları, öğrencilerin genellikle bir yabancı dil öğrenmek için çaba sarf ettiğini göstermiştir. Öğrenciler, hiç kopya çekmediklerini, derslerde bozucu davranışlarda bulunmadıklarını ve ödevlerinde intihal yapmadıklarını belirtmişlerdir (Özer, 2020).

Özerklik Algısı Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin özerk becerileri en az düzeyde kullanabildikleri ya da maddelerin yarısından fazlasında düşük puan aldıkları için bu becerileri kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini bir ölçüde yeterli düzeyde kullanma kapasitesine sahip olmalarına rağmen (Çakıcı, 2017; Üstünlüoğlu, 2009; Yıldırım, 2008; Bekleyen & Selimoğlu, 2016) genel anlamda özerk olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler özerk öğrenme becerilerini yeterince kullanamamaktadırlar (Demirtaş & Sert, 2010). Bu bulgular Fırat'ın (2016) uzaktan eğitim ortamında öğrenen özerkliğinin yüksek olduğu bulgusundan farklılık göstermiştir.

Bu çalışma öğrencilerin öğrenme özerkliği algıları ile uzaktan eğitimde algılanan dil öğrenme çabaları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın Pearson korelasyon analizi sonucuna göre öğrenciler yabancı dil öğrenmede ne kadar özerk olurlarsa o kadar fazla çaba sarf etmektedirler. Bu bulgu, birbirlerini güçlendirdikleri için özerklik ve öğrenme çabası arasındaki bağlantının karşılıklı olduğu sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Scharle & Szabó, 2000, akt. Sawan, 2016; Sawan, 2016).

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 07.10.2021

Etik değerlendirme belge sayı numarası: 2021/19-22

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 67-80. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1138685>

Tarihî Şahsiyetler Üzerinden Yabancılara Türkçe Öğretimi: Yunus Emre Örneği Teaching Turkish to Foreigners Through Historical Figures: Case of Yunus Emre

Nurettin KARTALIOĞLU¹ 

Geliş Tarihi (Received): 01.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 16.01.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Yunus Emre, Türk dili ve kültürü açısından büyük öneme sahip örnek şahsiyetlerden biridir ve 2021 yılı onun vefatının 700. yılı olması dolayısıyla "Yunus Emre ve Türkçe Yılı" olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda hem Türkiye'de hem de dünyada Yunus Emre'yi tanıtmak, onun öğretilerini anlamak ve anlatmak için çeşitli sergi, konferans, film gösterisi, şiir dinletisi gibi etkinlikler düzenlenmiştir. Bu çalışmada, Yunus Emre'nin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarında ele alınma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe öğretim setleri incelenmiştir. İncelenen Türkçe öğretim setlerinden sadece bir tanesinde Yunus Emre'den bahsedilmediği, diğer setlerde Yunus Emre ile ilgili toplam yedi farklı etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde, Yunus Emre'nin hayatının ve öğretilerinin ele alındığı görülmüştür. Ayrıca bu etkinliklerden beşinin hem kültür aktarımı hem de dil öğretim etkinliği olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Yunus Emre'ye yer verilen etkinliklere bakıldığında, bu etkinliklerin Türkçe öğretim setlerinin orta ve ileri seviyelerinde olduğu, başlangıç seviyesinde yer almadığı görülmektedir. Yunus Emre'nin anlatıldığı metinlerin tek bir türde olmadığı; mektup, biyografi, şiir, röportaj, sempozyum ve roman gibi çeşitli türlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yunus Emre, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Kültür Aktarımı, Yunus Emre ve Türkçe Yılı, Yabancılara Türkçe Öğretim Setleri.

&

Abstract: Yunus Emre is one of the exemplary personalities of great importance in terms of Turkish language and culture, and 2021 has been accepted as the "Yunus Emre and Turkish year" due to the 700th anniversary of his death. In this context, various exhibitions, conferences, film performances, poetry recitals have been organized both in Turkey and in the world to introduce Yunus Emre and to understand and explain his teachings. In this study, it is aimed to determine the situation of Yunus Emre in the textbooks where Turkish is taught as a foreign language. In this study, document analysis was used in the analysis of the data. The universe of the study is book sets prepared for the teaching of Turkish as a foreign language; The sample consists of the widely used Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (New Hittite Turkish for Foreigners), İstanbul Turkish for Foreigners Teaching Set, Gazi University TÖMER and Yedi İklim Turkish teaching sets. It was determined that Yunus Emre was not mentioned in only one of the Turkish teaching sets examined, and that a total of seven different activities related to Yunus Emre were included in the other sets. In these activities, it was seen that the life and teachings of Yunus Emre were discussed. In addition, it was determined that five of these activities were prepared as both cultural transfer and language teaching activities. When we look at the activities that include Yunus Emre, it is seen that these activities are at the intermediate and advanced levels of the Turkish teaching sets and not at the beginner level. The texts in which Yunus Emre is described are not of a single genre; It has been determined that various genres such as letters, biographies, poems, interviews, symposia, and novels are used.

Keywords: Yunus Emre, Teaching Turkish to Foreigners, Culture Transfer, Year of Yunus Emre and the Turkish, Turkish Teaching Sets to Foreigners.

Atıf/Cite as: Kartallıoğlu, N. (2023). Tarihî şahsiyetler üzerinden yabancılara Türkçe öğretimi: Yunus Emre örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 67-80. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1138685>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* (Gerekli ise) Bildiri ya da Tez olarak sunulmuşsa açıklama yapılabilir.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Nurettin KARTALIOĞLU, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, nurettinkartallioğlu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3464-8716

1. GİRİŞ

Dil eğitiminde amaç, bireylerin dört temel dil becerisini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu amaç sadece ana dili eğitiminde değil yabancı dil eğitiminde de geçerlidir. Başarılı bir dil eğitimi için, dört temel dil becerisinin öğretiminin yanında, toplumun gelenek ve görenekleri, yaşantı biçimleri, yeme içme alışkanlıkları, algıları, inançları ve öğrenilen dilin kalıp sözleri gibi birtakım kültürel değerlerin de kavratılması gerekmektedir. Çünkü ana dili eğitiminde bireyler, içinde doğdukları toplumun kültürel özelliklerini ailelerinden ve günlük hayattan edinirken yabancı dil olarak o dili öğrenenlerin, kültürü doğal yolla edinme imkânı pek bulunmamaktadır.

Sadece dil eğitiminde değil aynı zamanda insanların hayatında önemli bir yere sahip olan ve onların yaşamlarını şekillendiren kültür için Kaplan; “Kültür deyince ilk akla gelen şey dildir. Dil, millet denilen sosyal varlığı birleştiriyor. Onlar arasında duygu ve düşünce akımı vücuda getiriyor.” (2015, s. 28) ifadelerini kullanarak dil ve kültür arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmiştir. Gökalp ise “Millî kültür, halkın geleneklerinden, yapageldiği şeylerden, örflerinden, sözlü ve yazılı edebiyatından, dilinden, musikisinden, dininden, ahlakından, estetik ve ekonomik mahsullerinden ibarettir.” (1970, s. 104) diyerek millî kültürün insan hayatının her anında etkili olduğunu ifade etmiştir. Meriç (2020) de benzer şekilde kültürün insanları düşünüş, duyuş ve davranış tarzları bakımından ayrı bir topluluk hâline getirdiğini ve her milletin kendine özgü bir kültürü olduğunu belirtmiştir. Brown ise (1994) dil ve kültürün iç içe geçerek bir bütün olduğunu ve birbirinden ayrılamayacağını ifade etmiştir. Bu bakımdan diller, ait oldukları milletlerin kültürel geçmişinden etkilenecek o milletlere mensup kişilerin kolaylıkla anlayabileceği, diğer milletlere mensup kişilerin ise anlamakta zorlanabileceği birtakım kullanım biçimlerine sahiptir.

Bu durum, zaman zaman dil öğretiminde çeşitli zorluklar ortaya çıkarsa da Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde, kültürel farkındalıkların dil öğretimini hızlandırabileceği ifade edilerek çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün bir avantaj olduğu belirtilmektedir. Ayrıca hedef dille bağ kurulması adına, öğrencilere hedef dilin millî folklor unsurlarının öğretilmesinin gerektiği ifade edilmektedir. Böylelikle kültürlerarası farkındalığın, karşılıklı anlayışı ve sosyal uyumu artıracakları öngörülmektedir (CEFR, 2020). Aynı zamanda öğrencilerin çeşitli kültürel durumlarla karşılaşmasının iletişimde ve dil öğreniminde büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Teknolojide meydana gelen yeni gelişmelere karşın ders kitaplarının hâlâ hem ana dili hem de yabancı dil eğitiminde öğrencilerin en büyük yardımcılarından biri olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin hedef dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olabileceği kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil eğitimi için hazırlanan ders kitaplarının yalnızca dil becerilerini kazandırmayı hedeflememesi, aynı zamanda hedef dilin kültürü hakkında da öğrencilerin dili içselleştirerek öğrenmesini sağlayacak çeşitli kültürel bilgiler vermesi, dil eğitiminin daha etkili olmasını sağlayacaktır. Etkili bir yabancı dil eğitimi için öğrencilerin, hedef dilin değerleri, kültürü ve folkloru hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Yüce & Koçer, 2014). “Yeni bir dil, aynı zamanda yeni bir kültürle de tanışma süreci olarak kabul edilebilir. Hedef dili konuşan topluma ait değerler, inançlar, alışkanlıklar, dünyaya bakış açısı dile yansır” (Fişekçioğlu 2021, s. 116). Bu sebeple hedef dilin kültürüyle ilgili yeterli bilgi aktarılmadan sadece dil bilgisi yapıları ve dil becerilerinin öğretimi şeklinde başarılı bir dil eğitiminden söz edilemez. Nitekim Aksan (1995); bazen dildeki bir sözcüğün, o milletin düşünce, davranış ve gelenekleri hakkında önemli fikir verebileceğini ifade ederek kültürün dil öğretimindeki önemine dikkat çekmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarında kullanılan metinler, kültür aktarımı açısından son derece önemlidir. Öğrenciler metinler aracılığıyla Türk kültürüne ilişkin çeşitli bilgiler elde edebilirler (Çetinoğlu & Güllülü, 2018). Özdemir (2013), Türk kültür ürünlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmamasının, zengin bir kaynaktan yoksun kalma anlamına geleceğini ifade etmiştir. Bu bakımdan kullanılacak metinlerin dilimizin güzelliğini ortaya koyması, öğrencilerin günlük hayatta işlerine yaraması

ve kültürümüz hakkında bilgi vermesi gerekmektedir (Demir & Açık, 2011). Ayrıca kullanılacak metinlerde, Türk kültürünün önemli temsilcilerine yer verilmesi, bu kişilerin hayat hikâyeleri, eserleri ve Türk kültürü açısından önemleri hakkında bilgiler verilmesi, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamalarını sağlayacaktır.

Yabancı öğrencilere tanıtılacak bu temsilcilerden biri, 1240?-1320? yılları arasında yaşadığı düşünülen Yunus Emre'dir. Ahmet Yesevi geleneğinden gelen Yunus Emre, şiirlerinde tasavvufi öğretilere yer vermiştir (Boz, 2021). Onun şiirleri incelendiğinde yaşadığı devirde var olan dili çok iyi bir şekilde kullandığı ve herkesin anlayabileceği bir şekilde yazdığı görülmektedir (Kaymaz, 2015). En zor kavramları bile halkın anlayabileceği bir şekilde ifade ederek şiirlerinde derinlik ve sadeliği birleştirmiştir (Kaplan, 2015). Öyle ki aradan yüzyıllar geçmesine rağmen Yunus Emre'nin bu kadar çok sevilmesi ve şiirlerinin hâlâ sevilerek okunması halkın dilini kullanmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim Peyami Safa da bu sebeple Yunus Emre için; "Üç zamanın, geçmişin, bugünün ve geleceğin şairidir." (1999, s. 10) demiştir.

Yunus Emre'nin şiirlerinde insanlara adaleti, sevgiyi, iyiliği, güzelliği, barışı, dostluğu ve bunlar gibi nice yüce öğretiyi tavsiye ettiği görülmektedir. Bunlar sadece Yunus'un yaşadığı devirde değil, insanoğlu var olduğu müddetçe önemini kaybetmeyecek, bütün insanların sahip olması gereken yüksek özelliklerdir. Kaplan (2015), Yunus Emre'nin fikirlerinin Türk milletinin asırlardır sahip olduğu dünya görüşünün bir ifadesi olduğunu belirtmiştir. Gölpinarlı ise "Yunus'a göre en büyük savaş, en üstün hac, en makbul kulluk, gönül yapmaktır; en yüce iş, gönül alçaklığıdır." (2011, s. 373) diyerek Yunus Emre'nin insana verdiği değeri ortaya koymuştur.

30 Ocak 2021 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan genelge ile 2021 yılının "Yunus Emre ve Türkçe Yılı" olarak kabul edilmesi, vefatının üzerinden 700 yıl gibi uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen Yunus Emre'nin Türk dili ve kültürü noktasındaki değerinin göstergesidir. Yunus Emre'ye atfedilen bu değer, genelgede; "Yunus Emre; şiirlerinde insan ve doğa sevgisi, hoşgörü, kardeşlik ve barış kavramlarını en duru Türkçe ile işlemiş ve bu şiirlerle din, dil ve ırk ayrımı gözetmeksizin tüm insanlığa seslenmiştir. Yunus 'yetmiş iki millete bir göz ile bakmak' ilkesi ve evrensel insanî değerler üzerine inşa edilmiş felsefesiyle dünya hümanizmine katkılar sağlayarak insanları ortak değerler etrafında birleştiren, çağının çok ötesinde bir şair olmayı başarmıştır." cümleleriyle verilir.

Dünyaya, dava için değil mana için geldiğini (Tatçı, 2009) ifade eden Yunus; insanoğluna sevgiyi, dostluğu, adaleti, barışı, aşkı, temizliği öğütlemiştir. İnsanlar arasında din, dil, ırk ayrımı yapmadan bütün insanları bir tutacak seviyeye ulaşmıştır. Yunus, günümüz insanını yüz yıllar öncesinden sevgiye, dostluğa, barışa, iyiliğe çağırmaktadır. Böyle önemli bir değerın sadece ülkemizin sınırları içerisinde kalmaması, bütün insanlığa tanıtılması Türk dili ve kültürünün önemini de ortaya çıkaracaktır. Ayrıca Ortak Çerçeve Metni'nde de vurgulanan kültürler arası etkileşim ile dünya barışına bir katkı sağlamak için de Yunus Emre'nin Türkçe öğretimi kitaplarında yer alıp yer almadığı önemli görülmüş ve bu sebeple çalışmada, Yunus Emre'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarında ele alınma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İncelenen kitaplarda Yunus Emre'yle ilgili etkinliklere ne sıklıkta yer verilmiştir?
2. Bu etkinliklerin içeriği ve mahiyeti nedir?
3. Bu etkinliklerde Yunus Emre ne şekilde ele alınmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmannın deseni, veri toplama ve veri analizi sürecine dair bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma deseni

Bu araştırma süreci nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine göre planlanmıştır. Doküman analizi yazılı, görsel malzemelerin araştırmacı tarafından incelenmesi olarak açıklanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu noktada belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme süreci olduğu da belirtilmelidir (Karasar, 2005). Bu amaca yönelik seçilen yabancılar Türkçe öğretim setlerindeki Yunus Emre ile ilgili materyaller toplanmıştır. Toplanan bu materyaller araştırmannın amacı doğrultusunda incelenerek, elde edilen veriler analiz edilmiştir.

2.2. Doküman setleri

Araştırmannın amacı doğrultusunda yabancılar Türkçe öğretim setleri incelenmiştir. İncelenen setlerin Türkiye’de yaygın olarak kullanılan setler olması (Ömeroğlu, 2016; Sallabaş & Gökentürk, 2018) kriteri esas alınmıştır. Buna göre araştırmada, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe öğretim setleri incelenmiştir.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde öncelikle, belirlenen Türkçe öğretim setlerinde (A1, A2, B1, B2, C1, C2) Yunus Emre’ye yer verilme durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu inceleme sonunda Yunus Emre’ye yer verilen setlerde, Yunus Emre’nin yer aldığı etkinlikler incelenerek Türk kültürü ve dil eğitimi bağlamında değerlendirilmiştir.

Bilindiği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde pek çok dil öğretim seti kullanılmaktadır. Bu setlerden en bilinenleri Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe setleridir. Bunlar dışında başka setler de bulunmakla birlikte bu çalışma kapsamında hem yaygın kullanım hem de kolay ulaşılabilir olması bakımından belirtilen dil öğretim setleri seçilmiştir. Dokümanlar elde edildikten sonra orijinal kaynak oldukları ve herhangi bir eksik kısım olmadığı teyit edilmiştir. Araştırmacı dokümanların kullanılabilir olduğu kanısına vardıldıktan sonra içerik analizi kısmına geçilmiştir. Bu aşamada Yunus Emre’yle ilgili metinler araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmannın amacı doğrultusunda, seçilen kitaplarda Yunus Emre’yi konu veya araç edinen etkinliklerin hangi beceriye yönelik olduğu, bu etkinliklere hangi düzeyde yer verildiği, seçilen metnin otantik olup olmadığı, metnin zorluğunun düzeye uygun olup olmadığı, bu etkinlikle yazarların amacının ne olduğu (kültür aktarımı, beceri geliştirme, söz varlığı kazandırma...) değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Yabancılar Türkçe Öğretim Setlerinde Yunus Emre’ye Yer Verilme Sıklığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretim setlerinde Yunus Emre’ye yer verilme sıklığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerinin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyeleri incelenmiştir. Öğretim setleri ile ilgili ulaşılan bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Yunus Emre'yi Konu Edinen Etkinlik Sayıları

Yabancılara Türkçe Öğretim Seti	Seviye					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe	-	-	-	-	-	-
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	-	-	-	-	1	-
Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe	-	-	1	-	-	-
Yedi İklim Türkçe	-	-	-	-	2	3

Tablo 1 incelendiğinde, Yeni Hitit Türkçe Öğretim Setinde Yunus Emre'ye yer verilmediği görülmektedir. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe'nin Türkçe Öğretim Setinde B1 seviyesinde "Yunus Emre'ye Mektup" adlı 1 etkinlik; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinde C1+ seviyesinde "Yunus Emre" adlı 1 etkinlik; Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 seviyesinde "Gönül İnsanı Yunus Emre" ve yine aynı kitapta "Yunus Emre Sempozyumu" adlı toplam 2 etkinliğe yer verilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 seviyesinde ise "Bir Roman Okudum Hayatım Değişti", "Bir Ben Vardır Benden İçeri" ve "Değerlendirme" olmak üzere 3 farklı etkinlikte Yunus Emre'ye yer verildiği tespit edilmiştir.

3.2. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'ndaki "Yunus Emre'ye Mektup" Adlı Metne İlişkin Bulgular

Dil öğretiminde orta seviye olarak adlandırılan B1 kitabındaki "Yunus Emre'ye Mektup" adlı metinde, Emre adlı bir öğrencinin Yunus Emre'ye yazdığı mektuba yer verilmiştir. Mektubun sahibi, babasının Yunus Emre'ye duyduğu sevgiden dolayı kendisine bu ismi verdiğini ve bu vesileyle Yunus Emre'yle olan bağının daha doğduğu günden itibaren başladığını ifade etmiş gerek ev gerekse okul ortamında büyüklerinden Yunus Emre'nin öğretilerini içselleştirerek onun yolundan gittiğini belirtmiştir. Mektubun devamında, Yunus Emre denilince akla gelen sevgi konusu ele alınmıştır. Türk kültüründe Yunus isminin, evrensel bir değer olan sevgiyle özdeşleştiği belirtilmiştir. Yunus'un insanlara karşılıksız sevgiyi öğrettiği ve dünyanın buna her zamankinden daha fazla ihtiyacı olduğu anlatılmıştır. Yunus Emre'yle özdeşleşen bu hayat felsefesi, parçada hem "Yaratılanı sev, Yaratana'dan ötürü..." ifadesinde olduğu gibi doğrudan hem de "Evrendeki her canlıyı karşılıksız sevmeyi, doğruluğun en kıymetli hazine olduğunu, incinsen de incitmemeyi senden öğrendim.", "Bize en kıymetli bilginin 'kişinin kendisini bilmek' olduğunu öğrettin." cümlelerinde olduğu gibi dolaylı şekilde aktarılmıştır.

B1 seviyesine yönelik hazırlanan bu metinde kullanılan kelimelerin ve anlatımın öğrencilerin seviyelerine de uygun olduğu görülmektedir. Türk kültür ve edebiyatını tanıtan "Anadolu, mezar, miras, şair, mısra, dergâh ve hazine" gibi kelimelere yer verilerek bu kelimelerin öğrencilere öğretimi amaçlanmıştır. Bunun yanında bir cümle de olsa doğrudan alıntı yapılarak Yunus'un temel düşüncesinin yansıtılmaya çalışılması dikkati çekmektedir. Ayrıca toplum tarafından sevilen ve beğenilen kişilerin isimlerinin yeni doğan bebeklere verilmesi, Türk kültüründe böylelikle bebeklerin de ismini aldıkları kişilerin özelliklerine sahip olma temennisi öğrencilere sezdirilmektedir. Bunun yanında Yunus Emre'nin hayatında çok önemli bir yere sahip olan Tapduk Emre'den de bahsedilmiştir. "Yunus Emre'ye Mektup" adlı metni öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlamak amacıyla; okuma-anlama, doğru-yanlış, konuşma ve yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Böylelikle Türk kültürüne ait öğeler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere temel dil becerilerinin gelişimini destekleyecek bir şekilde aktarılmaktadır.

"Yunus Emre'ye Mektup" adlı metin, bir dil öğretim etkinliği olmasının yanı sıra aynı zamanda kültürel unsurların aktarımına yönelik kavramlar da barındırmaktadır. B1 seviyesindeki öğrencilere yönelik hazırlanan metin, mektup türünde hazırlanmıştır. Teknolojik gelişmeler karşısında geçmişteki önemini kaybetmesi ve eskisi kadar fazla kullanılmamasına rağmen mektup türüne yer verilmesi önemlidir. Yazma

etkinliği olarak da öğrencilerden hayatta olmayan ünlü birine benzer bir şekilde mektup yazmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilere mektup türünün öğretimi de öngörülmüştür.

3.3. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti C1+ Kitabı'ndaki "Yunus Emre" Adlı Metne İlişkin Bulgular

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+ kitabında her ünitenin sonunda "Medeniyetimize Yön Verenler" bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde, Türk ve İslam kültürü için önemli şahsiyetlerin hayatlarının ve eserlerinin tanıtımı amaçlanmıştır. Böylelikle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere Türk edebiyatı ve Türk kültürü hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bu bölümler dil öğretim etkinliği olarak düzenlenmemiş, serbest okuma etkinliği olarak düzenlenmiştir.

"Medeniyetimize Yön Verenler" bölümlerinden bir tanesinde de Yunus Emre'ye yer verilmiştir. Bu metinde Yunus Emre'nin dinî-tasavvufi edebiyatın en önemli temsilcisi olduğu belirtilmiş, görüşlerinden dolayı evrensel bir kişiliğe dönüştüğü anlatılmıştır. Ayrıca Yunus Emre'nin derin ifade gücü ve kullandığı dil bakımından ayrı bir yere sahip olduğu belirtilerek şiirlerinden örnekler verilmiştir. Yunus Peygamber kıssası verilerek Yunus Peygamberin bir balığın karnında günlerce kalması pişmanlık göz yaşları dökmesi, çile çekmesi ve sonunda aydınlığa kavuşmasının anlatıldığı kısaca ile Yunus Emre'nin Tapduk Emre'nin yanından ayrılması çile çekmesi, pişmanlık yaşaması ve tekrar Tapduk Emre'nin yanına gelmesiyle huzura ermesi olayı ilişkilendirilmiştir. Böylelikle toplum için önemli kişilerin hayatlarının bir bölümünde sıkıntı yaşamaları ve sıkıntıların onların olgunlaşmaları açısından önemine değinilmiştir.

C1+ seviyesi öğrencilerine yönelik hazırlanan metinde kullanılan kelimelerin bu seviye öğrencileri için uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca dinî-tasavvufi Türk edebiyatında sıklıkla kullanılan "çile, intisab, dergâh, tasavvuf, irşâd, sofi, derviş, eren, elhamdülillah" gibi kelimelere yer verilerek öğrencilerin bu kelimeleri öğrenmeleri amaçlanmıştır. Metnin bilgilendirici özellikte olması dikkat çekmektedir. Bunun yanında "Tapduğun tapusunda kul olduk kapusunda / Yunus miskin çiğ idik piştik Elhamdülillâh" ve Bir garip öldü diyeler / Üç gündün sonra duyalar / Soğuk su ile yuyalar / Şöyle garip bencileyin" şeklinde doğrudan alıntılarının daha fazla olması da önemli bir fark olarak göze çarpmaktadır.

3.4. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim C1 Kitabı'ndaki "Gönül İnsanı Yunus Emre" Adlı Metne İlişkin Bulgular

Yedi İklim C1 Kitabı'ndaki "Gönül İnsanı Yunus Emre" adlı metinde Yunus Emre'nin kısa bir biyografisine yer verilmiştir. Daha sonra Yunus Emre'deki sevgi anlayışı ön plana çıkarılarak, Yunus Emre'nin dil, din, ırk ayrımı yapmadan bütün insanlığa büyük bir sevgi beslediği vurgulanmıştır. Bu sevginin kaynağının Allah'a duyduğu sevgi olduğu belirtilmiştir. Yunus Emre'nin öğretilerinin öğrencilere daha iyi sezdirilmesi amacıyla sevgi, aşk ve kişinin kendini bilmesi gibi Yunus'un felsefesini ifade eden şiirlerine yer verilmiştir. Dört başlık altında verilen dört dördlük şöyledir:

Aşk

Dağa düşer kül eyler
Gönüllere yol eyler
Sultanları kul eyler
Hikmetli nesnedir aşk

Sevelim sevillelim

Gelin tanış olalım,
İşi kolay kılalım
Sevelim sevillelim,
Dünya kimseye kalmaz

Kendini Bilmek

İlim ilim bilmektir,
İlim kendin bilmektir,
Sen kendini bilmezsin,
Ya nice okumaktır.

Aşksız gönül

İşitin ey yarenler
Aşk bir güneşe benzer
Aşk olmayan gönül
Sanki bir taşa benzer

Metinde yer alan şiirlerde sevgi, aşk, kardeşlik, bilgi gibi Yunus'un en önemli öğretileri olan aynı zamanda bütün insanlığın ihtiyacı olan evrensel konulara yer verilmiştir. Böylelikle öğrenciler, Yunus'un sade bir dille oluşturduğu şiirlerinde de onun öğretilerini görmektedirler. Bugün bütün insanlar için çok önemli olan bu öğretilerin Yunus sayesinde Türk kültüründe yüzyıllardır yer alması ve bu durumun Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere bu şekilde etkinliklerle anlatılması Türk kültürünün zenginliğinin ve derinliğinin anlaşılması açısından çok önemlidir. Metin, serbest okuma metni olarak hazırlandığı için herhangi bir dil öğretim etkinliği bulunmamaktadır. Ancak Yunus'un öğretilerini başarılı bir şekilde işlemesi bakımından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere kültür aktarımı açısından önemlidir. Bölümde hem bilgilendirici hem de şiir metinlerinin verilmesi önemli bir özelliktir. Böylelikle öğrenciler farklı metin türleri üzerinden Yunus Emre hakkında bilgi sahibi olmaktadır.

3.5. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim C1 Kitabı'ndaki "Yunus Emre Sempozyumu" Adlı Metne İlişkin Bulgular

"Yunus Emre Sempozyumu" adlı etkinlik, bir yazma çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu etkinlikte Yunus Emre'nin temsili bir fotoğrafının bulunduğu bir sempozyum afişine yer verilmiştir. Afişte sempozyumla ilgili bilgiler bulunmaktadır. Daha sonra öğrencilere Yunus Emre ile ilgili şu dört konu başlığı verilmiştir: "Yunus Emre'nin Türk ve Dünya Edebiyatındaki Yeri, Yunus Emre'ye Göre Sözü Değeri, Yunus Emre ve İnsan Sevgisi, Yunus Emre'de Barış ve Mutluluk." Öğrencilerden verilen konulardan birini seçip bir bildiri hazırlamaları istenmiştir.

Bildiri konuları incelendiğinde Yunus Emre'nin hayatı, kişiliği ve öğretileriyle ilgili konuların ele alındığı görülmektedir. Öğrencilerin bu konularda bir yazı yazabilmesi için Yunus Emre hakkında ayrıntılı bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden Yunus Emre hakkında ayrıntılı bir araştırma yapmaları istenerek Yunus Emre'yi öğrenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca bu etkinliğin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için öğrencilere sempozyum ve bildiri hakkında bilgiler verilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler bu yazma etkinliğiyle birlikte Yunus Emre ve öğretileri, sempozyum ve bildiri hakkında çeşitli bilgiler elde etmiş olacaktır. Bu bölüm diğer setlerdeki benzer amaçtaki bölümlerden farklı olarak üretimi önceleyen yazma becerisi merkezinde kurgulanması bakımından dikkat çekmektedir.

3.6. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Ders Kitabı Değerlendirme Bölümüne İlişkin Bulgular

Yedi İklim C2 ders kitabında her ünitenin sonunda öğrencileri değerlendirmek amacıyla bölümler bulunmaktadır. Bu değerlendirme bölümlerinde bir okuma parçası ve parça ile ilgili çoktan seçmeli sorular yer almaktadır.

Bunlardan birinde Yunus Emre'nin yüzyıllar öncesinden seslenen, Türk milletinin yetiştirdiği en önemli tasavvuf şairlerinden biri olduğu ifade edilmiştir. Hayatı hakkında çeşitli bilgiler aktararak on ayrı yerde mezarı olduğu belirtilmiştir. Parçada Yunus'un dil mimarı, söz ustası, Türkçenin ses bayrağı, Hak aşığı ve

gönül dostu olduğu belirtilerek Türkçenin Yunus'la birlikte daha renkli, daha canlı ve halk zevkine uygun bir duruma geldiği vurgulanmıştır. Yunus'un şiirlerinin hangi devirde okunursa okunsun herkesi etkileyen bir yapıda olduğu söylenerek onun çağları aşan usta bir şair ve gönül adamı olduğu anlatılmıştır. Yunus'u hemen hemen her açıdan ele alan parçada Yunus'un hayatında çok büyük öneme sahip olan hocası Tapduk Emre'ye ve Yunus Emre'nin eserlerine de yer verilmiştir.

Ayrıca Yunus'un dünya kültür ve medeniyet tarihi açısından da çok önemli bir kişi olmasının yanında sadece yaşadığı devir açısından değil çağın ve gelecek yüzyılların da ışık kaynağı olduğu ifade edilmiştir. Öğretilerinden yola çıkarak Yunus'un amacının sevgi vasıtasıyla dünyadaki tüm insanların hem kendileriyle hem de evrenle kaynaşmalarını sağlamak olduğu anlatılmıştır.

Yunus'un en önemli öğretileri olan sevgi, kardeşlik ve iyi insan olma anlayışının yüzyıllar boyunca Türk kültüründe var olduğu ve bu öğretilerin sadece Türkler için değil aynı zamanda bütün dünya için çok önemli olduğu işlenmiştir. Böylece, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere, Yunus Emre'nin evrensel bir boyuta ulaştığı sezdirilmeye çalışılmıştır.

Yunus Emre üzerinden kültür aktarımının başarılı bir şekilde yapıldığı bu parça; "dil mimarı, söz ustası, ses bayrağı, Hak aşığı, gönül dostu, tasavvuf, eren, menkıbe, rivayet, intisap etmek, tekke, veli, türbe, merhale, devir" gibi kelimelere yer verilmesi ve bu kelimelerden bazılarının metin altı etkinlikleriyle daha iyi kavratması bakımından dikkat çekicidir. Bu sayede, Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler Türk düşünce yapısı ve Türk kültüründe bulunan bu kelimeleri edinmektedirler. Ayrıca metin altı sorularıyla Yunus Emre, öğrencilere ayrıntılı bir şekilde öğretilmeye çalışılmıştır.

3.7. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Ders Kitabı "Bir Roman Okudum Hayatım Değişti" Adlı Metne İlişkin Bulgular

"Bir Roman Okudum Hayatım Değişti" adlı etkinlikte Emine Işınsu ile edebiyat üzerine yapılan bir söyleşiye yer verilmiştir. Bu söyleşide Emine Işınsu'nun daha önce yazdığı eserlere değinilmekte ve Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri adlı romanın yazılma süreci hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Yunus'un romanını yazmak için kırk yıl beklediğini ifade eden yazar bu durumu, Yunus'u anlatabilmek için gereken ruh dünyasına girememesine bağlamaktadır. Işınsu, bir gün arkadaşına Yunus'u yazmaya karar verdiğini ifade edince içinde derin sorumluluk ve büyük bir ağırlık hissettiğini söylemiştir. Aynı zamanda kararlı ve neşeli olduğunu belirterek Yunus'u bu ruh hâliyle yazdığını dile getirmiştir. Işınsu, Yunus sevgisinin kaynağının, annesi Halide Nusret Zorlutuna'nın çocukken kendisine okuduğu Yunus Emre şiirleri ile başladığını aktarmıştır. Ayrıca Türk insanındaki Yunus sevgisini, Yunus'un herkesin anlayabileceği bir şekilde duygu ve düşüncelerini içtenlikle anlatmasına bağlamaktadır. Bunun yanında yazar; Yunus'ta Allah'a, insana, tabiata karşı son derece samimi, dürüst, pırıl pırıl, şeffaf, tükenmeyen bir pınar gibi hayat kaynağı olan bir aşk terennümü olduğunu ve bunu analarımızın diliyle ifade ettiği için çok sevildiğini belirtmektedir.

Işınsu, romanında Yunus'u ulaşamaz bir kişi olarak değil de meziyetleriyle ve zaaflarıyla normal bir insan olarak ele aldığını ifade etmiştir. Bu durumu ise okurunda, "Yunus da sizin bizim gibi insandı, o hâlde ondaki hoşgörüye, ahlaka, sevgiye biz de sahip olabiliriz." anlayışını oluşturmak gayesiyle açıklamıştır. Söyleşinin sonunda Işınsu, Türk kültüründe ve fikir dünyasında iz bırakmış Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Mevlâna gibi abide şahsiyetlerin romanlara yeterince konu olmadığını ve bu önemli şahsiyetlerin insanlara yeterince tanıtılmadığını söylemiştir.

C2 seviyesinde dinleme etkinliği olarak hazırlanan parça, söyleşi türündedir. Yunus Emre'yi farklı bir tür içerisinde anlatması yönüyle göze çarpar. Böylelikle öğrenciler dinleme etkinliği üzerinden söyleşi türünü de öğrenmektedirler. Dinleme metni olarak hazırlanan parça, öğrencilerin seviyelerine uygun bir tarzda hazırlanmıştır. Ayrıca dinleme metninden sonra parça ile ilgili çoktan seçmeli sorularla parçanın değerlendirilmesi ve daha iyi kavranması sağlanmaktadır. Metnin genelinde Yunus'un Allah'a, insana ve tabiata duyduğu sevgi işlenmiş; Türk kültüründe yer alan Yunusça sevmek anlayışı vurgulanmıştır.

Neticede Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler bu dinleme etkinliği sayesinde Türk kültürünün önemli temsilcilerinden biri olan Yunus Emre'yi de öğrenmektedir.

3.8. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Ders Kitabı “Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri” Adlı Metne İlişkin Bulgular

Bu metinde, tasavvufun en önemli temsilcilerinden birinin Türk milletinin yetiştirdiği Yunus Emre olduğu ifade edildikten sonra Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri adlı romanda geçen olaylar kısaca anlatılmıştır. Romanın son bölümü olan Yunus'un pişman olup tekrar hocası Tapduk Emre'nin dergâhına gelmesinden itibaren gelişen olaylar metinde verilmiştir.

Metinde Yunus'un sevgi anlayışı, Yunus Emre'yi “Bizim Yunus” mertebesine ulaştıran aşkı, sabrı ve teslimiyeti çeşitli örneklerle etkileyici bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca metinde Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan, günlük hayatta sıkça kullanılan, ancak ders kitaplarında pek de yer almayan “aşk, teslimiyet, sabır, nefsinı yakıp kül etmek, tanış olmak, dergâh, kul olmak, elhamdülillah, seher vakti, hasretten yanmak, tekke, namaz, edep, selamlık, eren ve sultan” gibi Türk kültür hayatını yansıtan kelime ve kelime gruplarının yer aldığı belirlenmiştir. Bunun yanında “Tapduğun tapusunda kul olduk kapusunda / Yunus miskin çiğ idik piştik Elhamdülillâh” ve “Severim ben seni candan içeri / Yolum vardır bu erkândan içeri” gibi doğrudan Yunus'un sözleri verilerek, öğrencilerin orijinal metinle karşılaşmaları da sağlanmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bu kelime ve kelime gruplarıyla Yunus Emre sayesinde tanışması, öğrencilerin Türk kültürünü daha yakından tanımasını sağlarken aynı zamanda Yunus Emre'nin felsefesini öğrenmeleri açısından önemlidir.

Ayrıca metinden sonra metinle ilgili okuduğunu anlama sorularına yer verilmiştir. Böylelikle metin, öğrencilere daha iyi bir şekilde kavratılmaya çalışılmıştır. Ardından, konuşma ve yazma etkinliklerine yer verilerek öğrencilerin metinden öğrendikleriyle konuşma ve yazma çalışması yapmaları amaçlanmıştır. Nitekim metin, öğrencilere hem Türk kültürü ile ilgili bilgi vermekte hem de dil becerilerine yönelik çeşitli etkinlikleri barındırmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yabancı dil öğretiminin sadece dil bilgisi yapılarının verilmesinden ibaret bir alan olmadığı genel kabul görmüş bir olgudur. Alanın tarihine bakıldığında da dil öğretiminin ister istemez dil bilgisi dışına taşıdığı, hedef dilin kültürünün de aktarıldığı açıkça görülür. Bu itibarla Türkçe öğretimi kitaplarında da Türk kültürünün yansıtılması olağan hatta olması gereken bir durumdur. Kültür denilince sadece güncel değil geçmiş olay, kişi, düşünüş vs.yi yansıtan öğelerin de dâhil edilmesi gerektiği düşüncesine varmak gerekir. Bu noktada yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitaplarda bu öğelerin bulunması gereklidir. Ayrıca Kolaç (2010), hayat görüşleri ve yaşayışlarıyla bütün insanlığa hitap eden Mevlâna, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre'nin sevgi ve hoşgörü felsefelerinden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Böylelikle bu önemli şahsiyetleri öğrenen öğrencilerin Türk kültürü ile olan bağının daha da artacağını belirtmiştir.

Yunus Emre'nin, Türk kültür ve edebiyatının en önemli ve temel kişiliklerinden biri olduğu gerçeği sıklıkla dile getirilir. Fakat Yunus Emre bunun ötesinde Türk insanının içinde bulunan, beşerden insan olmaya doğru yöneltilmesi gereken aşk ve ahlak ateşini, yaşadığı zorlu hayatla yakmış ve insanın sevgiden ibaret olduğunu göstermiş müstesna bir insandır. Bu noktada Yunus ve eserleri sadece bir edebiyat malzemesi olarak bilim insanlarının değil aynı zamanda sıradan insanların da kendilerini inşa sürecinde örnek almaları gereken bir kişidir. Bu özellikleri dolayısıyla Yunus Emre'nin yabancı dil olarak Türk öğretimi sınıflarında verilmesi hem Türk kültürünün niteliğini yansıtması bakımından hem de insanlar ve toplumlar arası barışa katkı vermesi bakımından önem arz etmektedir. Sayılan nedenlerle de bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik hazırlanan Türkçe öğretim setlerinde Yunus Emre'nin varlığı ve nasıl ele alındığı incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın neticesinde, sadece Yeni Hitit Türkçe Öğretim Setinde Yunus Emre'ye hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi

TÖMER'in Türkçe Öğretim Setinde B1 seviyesinde "Yunus Emre'ye Mektup" adlı etkinliğe yer verilmiştir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinde C1+ seviyesinde "Yunus Emre" adlı etkinliğe yer verilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 seviyesinde "Gönül İnsanı Yunus Emre" ve yine aynı kitapta "Yunus Emre Sempozyumu" adlı etkinliklere yer verilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 seviyesinde ise "Bir Roman Okudum Hayatım Değişti", "Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri" ve "Değerlendirme" olmak üzere üç farklı etkinlikte Yunus Emre'ye yer verildiği tespit edilmiştir.

Yunus Emre'ye yer verilen etkinliklere bakıldığında, bu etkinliklerin Türkçe öğretim setlerinin orta ve ileri seviyelerinde (B1, B2, C1, C2) olduğu, başlangıç seviyesinde (A1, A2) yer almadığı görülmektedir. Bu durum Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2020) belirtilen kültürel unsurların kullanımı ile uyum göstermektedir.

Yunus Emre'nin anlatıldığı metinlerin tek bir türde olmadığı; mektup, biyografi, şiir, röportaj, sempozyum ve roman gibi çeşitli türlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çeşitli anlatım türleriyle Yunus Emre'yi tanıtmayı hedefleyen bu yöntemle, öğrencilerin Yunus Emre'yi ve öğretilerini etkili bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Metinler incelendiğinde, Yunus Emre'nin öğretileri olan sevgi, aşk, kardeşlik, temizlik, adalet, iyi insan olma, hoşgörü, dil, din, ırk ayrımı yapmadan bütün insanları bir görmek, doğru olmak gibi bugün bütün dünyanın ihtiyacı olan kavramlara çok sık yer verildiği görülmektedir. Bu durum hem Türk kültürünün Türkçe öğrenen yabancılar kavratılması hem de bu ulvi değerlerin Türk kültüründe yüz yıllardır yer aldığı gösterilmesi bakımından önemlidir.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti C1+ Kitabı'ndaki "Yunus Emre" adlı metin ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim C1 Kitabı'ndaki "Gönül İnsanı Yunus Emre" adlı metin, serbest okuma parçası olarak hazırlanmıştır. Bu metinlerde herhangi bir dil öğretim etkinliği bulunmamaktadır. Diğer metinler ise hem öğrencilere Yunus Emre ve Türk kültürü hakkında bilgiler kazandırma hem de dil öğretim etkinliği oluşturma şeklinde düzenlenmiştir. Metinlerin sonunda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri bulunmaktadır. Böylelikle öğrenciler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirirken aynı zamanda Yunus Emre ve Türk kültürü hakkında da bilgi sahibi olmaktadır. Bu etkinliklerde dikkat çeken bir nokta ise daha çok okuma ve yazma becerilerinin öncelendiği; konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerine daha az yer verildiğidir.

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul setlerinde birer metin olmasına karşılık, Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı Yedi İklim setinde Yunus'la ilgili 5 metin / etkinlik bulunmaktadır. Bu da Yunus Emre konusunun farklı becerilere yönelik etkinliklerle verilmesine bir imkân sağlamıştır. Nitekim Yunus bilgilendirici ve öyküleyici okuma metni, dinleme metni ve sempozyum üzerinden yazma etkinlikleri ile işlenmiştir. Bundan başka Yedi İklim setinde Yunus'tan doğrudan alıntılar da diğer setlerden fazla olduğu görülmektedir. Yedi İklim ve İstanbul setlerindeki metinlerde Yunus'u tarihî özellikleri merkezinde tanıtmaya yolu benimsenmişken Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe metni, diğer metinlerin aksine günümüz ile geçmiş arasında bir karşılaştırma yaparak Yunus'u tanıtmıştır.

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretme amacıyla hazırlanan setler üzerine yapılan incelemede, Türk kültüründe sıkça kullanılan ama ders kitaplarında pek yer almayan Türk kültürü ile ilgili kelimelerin, Yunus Emre ile ilgili metinlerde kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin bu kelimelerin anlamlarını bilmeleri ve yeri geldiğinde bu kelimeleri günlük hayatta kullanmaları, iletişim becerilerini geliştirmeleri bakımından oldukça önemlidir. Böylelikle öğrenciler, hedef dilin kültürel yeterliliklerini kavrayarak o dili daha iyi anlayacak duyduğu ya da okuduğu kelimelerin ne anlama geldiğini, hangi durumlarda kullanıldığını kavrayarak etkili bir şekilde kullanacaktır (Demir & Açık, 2011).

Netice itibarıyla Türk kültür ve edebiyatının önemli temsilcilerinden Yunus Emre'ye hem Türk kültürünün tanıtımı hem de dil öğretim etkinliği olarak yabancılar Türkçe öğretim kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Böylelikle yüz yıllar öncesinden seslenen Yunus Emre'nin şahsında, Türk milletinin ne kadar köklü bir geçmişi ve düşünce yapısına sahip olduğu gösterilmiş olur.

Kaynakça/Reference

- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aslan, F. (Ed.). (2013). *İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı C1 / +*, İstanbul Kültür Sanat Basımevi,
- Barn, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. & Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Boz, E. (2021). Yunus Emre Divanı'nın Kahire yazmasındaki, "Şimden Girü" redifli şiir üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / 23*, Sayı: Yunus Emre ve Türkçe Özel Sayısı, 244- 254.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching (2nd. ed.)*. Prentice-Hall, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing.
- Çetinoğlu, G. & Güllülü M. (2018). A2 seviyesi için hazırlanmış İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim setinin kültürel aktarım açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*. 13(4), 321-344.
- Demir, A. & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, (30), 51-72.
- Fişekçioğlu, A. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Köksal, D., Ulum, Ö.G. & Duruk, E. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve edebiyat metinleri içinde* (ss.115-133). Nobel Yayıncılık.
- Gökalg, Z. (1970). *Türkçülüğün esasları*. Milli Eğitim Basımevi.
- Gölpınarlı, A. (2011). *Yunus Emre hayatı ve bütün şiirleri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kaplan, M. (2015). *Yunus bir haber verir*. Dergâh Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymaz, Z. (2020). Eski Anadolu Türkçesi bağlamında Yunus Emre'nin eserlerindeki atasözlerine bir bakış. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (40), 101-119.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55), 193-208.
- Kurt, M. & Temur, N. (Ed.). (2015). *Yabancılar için Türkçe*, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Meriç, C. (2020). *Kültürden irfana*. İletişim Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özdemir, C. (2013). Dil-kültür ilişkisi: Folklor ürünlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeri ve işlevi. *Milli Folklor*, 25(97), 157-166.
- Resmî Gazete (2021). *2021 yılının Yunus Emre ve Türkçe yılı olarak kutlanması*, 30 Ocak 2021 Cumartesi, S. 31380. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/01/20210130-35.pdf>
- Safa, P. (1999). *Yazarlar, sanatçılar, meşhurlar*. Ötüken Neşriyat.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tatçı, M. (2009). *Yine geldi aşk elçisi*. H Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, K. & Koçer, Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kültür. A. Şahin (Ed), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar, yaklaşımlar etkinlikler içinde* (ss. 479-490). Pegem Akademi Yayınları

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Yunus Emre is one of the exemplary personalities of immense importance in terms of Turkish language and culture, and 2021 has been accepted as the "Year of Yunus Emre and Turkish" due to the 700th anniversary of his death. In this context, various exhibitions, conferences, film shows, and poetry recitals were organized to introduce Yunus Emre both in Turkey and in the world, to understand and explain his teachings. Today, perhaps everyone needs Yunus Emre who 'sees seventy-two nations with one eye'. Yunus Emre regarded all people as equal and revealed in his works the purest form of unrequited love without discrimination between people based on religion, language, or race. Islam, Turkish mentality, and Turkish culture are of great importance in the formation of Yunus' views in this way. Yunus, who advised love, love, peace, righteousness, justice, cleanliness, tolerance and taking hearts in his poems, addressed not only the Anatolian geography but also the entire world with these universal teachings that are valid all over the world today. He has risen to a universal position by successfully using subjects in his poems that will not get old and lose their importance as long as the world exists. Yunus Emre's poems, which address all the beings around him in Turkish, reflect Turkish culture and nature; It is extremely important in terms of being the first developed examples of Turkish in the West. In this study, it is aimed to determine the status of Yunus Emre in textbooks where Turkish is taught as a foreign language.

2. METHOD

This study, which aims to determine whether Yunus Emre is included in the Turkish teaching kits to foreigners and if so, how it is managed, is qualitative research. Document analysis was used in the analysis of the data of the study. "Document review includes the analysis of written materials containing information about the facts and events intended to be investigated" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.189).

The universe of the study consists of book sets prepared for the teaching of Turkish as a foreign language, and the sample consists of the widely used New Hittite Turkish for Foreigners, Istanbul Turkish for Foreigners Teaching Set, Gazi University TÖMER and Yedi İklim Turkish teaching sets.

In the study, first, it was tried to determine the mention of Yunus Emre in the Turkish teaching sets (A1, A2, B1, B2, C1, C2) in the sample. As a result of the investigation, it was determined that Yunus Emre was not included in the New Hittite Turkish Teaching Set. "Letter to Yunus Emre" at B1 level in Gazi University TÖMER's Turkish Teaching Set; "Yunus Emre" at C1+ level in Istanbul Turkish Teaching Set for Foreigners; Yedi İklim Turkish Teaching Set C1 level "Gönül İnsanı Yunus Emre" (Man of Heart Yunus Emre) and "Yunus Emre Sempozyumu" in the same book are included. At the C2 level of the Yedi İklim Turkish Teaching Set, it was determined that Yunus Emre is included in three different activities as "Bir Roman Okudum Hayatım Changed" (I Read a Novel My Life Changed), "Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri" (There is a me In from Me) and "Değerlendirme" (Evaluation). Later, the activities in which Yunus Emre took part were examined and evaluated in the context of Turkish culture and language education.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the research, it was determined that only Yunus Emre was not included in the New Hittite Turkish Teaching Set. Gazi University TÖMER's Turkish Teaching Set includes an event called "Letter to Yunus Emre" at B1 level. Istanbul Turkish for Foreigners Teaching Set includes an event called "Yunus Emre" at C1+ level. Yedi İklim Turkish Teaching Set C1 level "Gönül İnsanı Yunus Emre and "Yunus Emre

Sempozyumu" in the same book are included. At the C2 level of the Yedi İklim Turkish Teaching Set, it was determined that Yunus Emre was included in three different activities as "Bir Romani Okudum Hayatım Değişti", "Bir Ben Var Benden İçeri" and "Değerlendirme"

When we look at the activities in which Yunus Emre is included, it is seen that these activities are at the intermediate and advanced levels (B1, B2, C1, C2) of the Turkish teaching sets and not at the beginner level (A1, A2). This is in line with the use of cultural elements set out in the Common European Framework of Reference for Languages (2020).

The texts in which Yunus Emre is described are not of a single genre; It has been determined that various genres such as letters, biographies, poems, interviews, symposia and novels are used. With this method, which aims to introduce Yunus Emre with various types of expression, it is aimed for students to learn Yunus Emre and his teachings effectively.

When the texts are examined, it is seen that the concepts that the entire world needs today, such as love, love, brotherhood, cleanliness, justice, being a good person, tolerance, seeing all people without discrimination of language, religion, and race, and being true, which are the teachings of Yunus Emre, are frequently included. This situation is important both in terms of comprehending Turkish culture to foreigners learning Turkish and showing that these sublime values have been in Turkish culture for centuries.

In the examination of the sets prepared for the purpose of teaching Turkish to foreign students, it was found out that the words related to Turkish culture, which are frequently used in Turkish culture but not included in textbooks, are used in the texts related to Yunus Emre. It is particularly important for students to know the meanings of these words and to use these words in daily life, when necessary, to improve their communication skills.

As a result, it can be said that Yunus Emre, one of the important representatives of Turkish culture and literature, should be given more space in Turkish teaching books as both an introduction of Turkish culture and a language teaching activity. Thus, in the person of Yunus Emre who addressed from hundreds of years ago, it is shown how deep-rooted the Turkish nation has a deep-rooted history and mindset.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University



Journal of Faculty of Education

2023, 23(1), 81–97. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1134860>



Müzik Öğretmenlerinin Çalışmaya Tutkunluk Durumlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

A Research of Music Teachers' Work Engagement According to Some Demographic Variable

Cansın Nehir Mansuroğlu¹ , Ersin Turhal² 

Geliş Tarihi (Received): 23.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted): .03.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin çalışmaya tutkunluk durumlarının yaş, hizmet yılı, cinsiyet, çocuk sahibi olma, medeni durum, öğrenim durumu ve müzik eğitimi alanında katıldığı sertifikalı program sayısı gibi çeşitli demografik değişkenler kapsamında değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tasarlanmıştır. Tarama deseni ile gerçekleştirilen çalışmada genel tarama modeli tercih edilmiştir. Daha da özelinde ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve resmi okulların farklı kademelerinde çalışan 380 müzik öğretmeni oluştururken örnekleme ise evreni temsil edecek nitelikte, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen n=107 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çalışma grubunun demografik bilgilerini belirlemek üzere 7 soruluk "Kişisel Bilgi Formu" ve 9 sorudan oluşan "İşe Tutulma Ölçeği (UWES-9)" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde AMOS 24'te doğrulayıcı faktör analizi ve SPSS 21 paket programında ise t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan testler neticesinde müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeylerinin sadece medeni durumları kapsamında anlamlı derecede farklılaştığı, diğer demografik değişkenler açısından ise herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, müzik öğretmeni, işe tutulma

&

Abstract: This research was designed to determine whether music teachers' involvement in work varies according to different demographic variables such as gender, age, marital status, years of service, having children, educational status, and the number of certified programs in the field of music education. In this research, the descriptive survey model was used among the general survey models. The population of the study consists of 380 music teachers working at different levels of public and community schools affiliated with the Ministry of National Education in Mersin province, while the sample consists of 107 music teachers who were selected by the convenience sampling method to represent the population. As a data collection tool, a "Personal Information Form" consisting of 7 questions and a "Work Engagement Scale (UWES-9)" consisting of 9 questions were used to determine the demographic information of the study group. In the data analysis, confirmatory factor analysis of AMOS 24 and t-test and one-way analysis of variance of the SPSS 21 package program were performed. As a result of these tests, it was indicated that the level of involvement of music teachers in employment differed significantly only in terms of their marital status, while there was no difference with regard to other demographic variables. These results were discussed within the scope of the relevant literature, and related suggestions are presented for future studies

Keywords: Music education, music teacher, job engagement

Atıf/Cite as: Mansuroğlu, C.N. & Turhal, E. (2023). Müzik öğretmenlerinin çalışmaya tutkunluk durumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81-97. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1134860>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Cansın Nehir Mansuroğlu, Mersin Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, cansinnehirgunduz89@gmail.com, ORCID: [0000-0003-2879-0270](https://orcid.org/0000-0003-2879-0270)

² Sorumlu Yazar: Dr. Öğr Üyesi Ersin Turhal, Mersin Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ersinturhal@mersin.edu.tr, ORCID: [0000-0002-3140-592X](https://orcid.org/0000-0002-3140-592X)

1. GİRİŞ

Yaşadığımız evren üzerinde var olan her bireyin, yer aldığı toplumdaki diğer bireylere ve yeryüzünde yaşayan tüm canlılara karşı manevi sorumlulukları vardır. Hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için öncelikle, kişi kendini tanımalı, kişisel becerilerinin farkında olmalıdır. Bireyleri birbirlerinden ayıran özelliklerin, doğuştan sahip oldukları bilişsel, fiziksel ve duygusal farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür. Çocukluk yıllarından itibaren edinilen tecrübeler kişileri geliştirir, farkında olmadıkları yönlerini, yeteneklerini keşfetmelerini sağlar ve nihayetinde hayatın idame ettirilmesini sağlayan mesleğin edinilmesine aracı olur. Meslek edinmek bireye yalnızca ekonomik bir kazanç sağlamaz. Aynı zamanda sosyal bir çevre, ruhsal ve fiziksel açıdan yeni birikimler elde edebileceği yeni bir yaşam alanı sunar.

Farklı alanlara hizmet veren birçok meslek grubu vardır. Eğitim alanında yer alan öğretmenlik ise toplumun kıymet verdiği mesleklerin başında gelir. Öğretmen, nitelikli bir toplum oluşturmada, barış ve huzur içinde yaşayan bir topluluk inşa etmede, ülkenin refah seviyesini artırmada, bireylerin sosyal bir yaşam sürmesinde ve genç nesillere sahip olunan tüm kültürel değerlerin aktarılmasında büyük bir rol oynar (Kaya, 2001, s.9). Kişinin bireysel gelişimine ve sosyal anlamda daha aktif bir yaşam sürmesine katkıda bulunduğu gerçeği gün geçtikçe tüm dünyada daha da yaygınlaşan müzik eğitimi ise bireyin müziği akıl yordamıyla üretmesine ve tüketmesine, müzik vasıtasıyla yakın çevresiyle pozitif yönde ilişki kurmasına olanak sağlamaktadır (Nuray, 2004, s.58). Öğrenciye sahip olması gereken müziksel becerilerin kazandırılmasında en büyük rol müzik öğretmeninindir (Akbulut, 2006, s.3). Öğretmenin görevi öğrencinin kendi yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine yardım etmektir.

Müzik eğitiminin hayatımıza olumlu yönde bu denli etkisi varken, eğitimin en önemli parçası olan öğretmenlerin psikolojik durumlarının, işlerini severek ve yüksek bir motivasyon eşliğinde yapıyor olmalarının ne denli hayati öneme sahip olduğu görmezden gelinmemelidir. İyi bir müzik öğretmenin öğrencilerine müziğin anlatım gücünü önemsetmesi ve bunu akıcı olarak yaşamasını sağlama konusunda teşvik edici olması beklenmektedir (Swanwick, 2008, s.18). Müzik öğretmeni, herhangi bir alanda eğitim veren başarılı bir öğretmenin sahip olduğu bireysel yeterliliklerin yanı sıra, müzik alanında da gerekli niteliklere sahip olmalıdır (Akbulut, 2006, s.3). Bu iki meziyeti başarılı bir şekilde taşıyarak öğrencilerine hitap edebilmelidir.

Bu çalışmada tüm bu bireysel beceriye sahip olan öğretmenlerin, kalifiye birer eğitmen olmaları ve aynı zamanda, elde edilen bu özellikleri sürdürebilmeleri için gerekli olan, işe tutulma düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. İşe tutulma kavramını, kişinin kendisini fiziksel, duygusal ve bilişsel açıdan işe tam anlamıyla adanmış olması durumu olarak açıklanabilmektedir (Kahn, 1990). Son zamanlarda çalışanların işe tutulma durumlarının önem kazanmasındaki en büyük etken, mesleğini tutkuyla yapan bireylerin daha üretken ve faydalı olmalarının anlaşılmasından kaynaklanmaktadır (Asar, 2018, s.35). Çoğu araştırma öğretmenlerin duygularının, yaşamlarıyla doğrudan bağlantılı olduğu konusunda hemfikirlerdir (Yin vd., 2013; Zembylas, 2004). İşe tutulma düzeyleri yüksek müzik öğretmenleri olumlu tutumlara sahip olduklarından yukarıda da ifade edildiği üzere nitelikli bir toplum inşa etmek gibi önemli bir göreve hizmet vermiş olacaktırlar. Bu sebeple yürütülen bu çalışmanın müzik öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin incelenmesi bakımından alinyazına katkı sağlayabileceği de düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeyleri medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeyleri çocuk sahibi olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeyleri yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeyleri mesleki deneyim sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeyleri katıldıkları sertifika program sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. Kavramsal Çerçeve

1.1.1 İşe Tutulma

İşe tutulma kavramının ortaya çıkışı Kahn'ın (1990) psikolojik koşullar teorisine dayanmaktadır. İngilizcede "work engagement" olarak yer alan kavram Türkçede farklı isimlerde geçebilmektedir. Bu isimlerden biri "çalışmaya tutkunluk" (Turgut, 2011), diğeri "işe cezbolma" (Dalay, 2007), başka biri "işe angaje olma" (Güneşer, 2007), ve sonuncusu "işle bütünleşme" (Gündüz vd., 2013) olarak yer almaktadır (Turgut, 2011, s.156). İşe tutulma kavramı dört yaklaşıma sahiptir. Bunlardan birincisi; tatmin etme yaklaşımı, ikinci yaklaşım, tükenmişliğin karşıt savı yaklaşımı, üçüncü yaklaşım ise, tatmin-bağlılık yaklaşımı ve dördüncü yaklaşım çok boyutlu yaklaşımdır. Bahsi geçen yaklaşımlara bakıldığında işe tutkunluğun; iş ile ilgili rol, görev, işletme vb. tüm faktörleri kapsadığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak bireyin işe tutulma durumu, örgütsel ve kişisel kaynaklarla ihtiyaçlarının karşılandığını algılaması neticesinde, işini özümsemesi, istekli olması, bireysel sorumluluklarının farkında olarak çalışması, kendini işe adanması, işini severek yapması sonucunda oluşmaktadır. İşe tutulmanın başka kavramlarla yakından ilişkili olduğu fakat bu kavramlardan ayrıştığı görülmüştür. İlişkili olduğu fakat farklılaştığı kavramları şöyle sıralayabiliriz; işe bağlılık, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel bağlılık, işkoliklik, akış, moral, tutum, psikolojik güçlendirme, olumlu duygulanım, kişilik özellikleri gibi kavramlardır (Başoda, 2017, s.71). İşe tutulma, bireyin çalıştığı süre zarfında kendisini işine ne deli adadığı ya da sahip olduğu işe ne derece bağlılık duyduğundan ziyade, çalıştığı anlarda kendisini işine ne kadar kattığı, yüksek bir konsantrasyonla ve tüm benliğiyle orada bulunmasıyla ilgili bir kavramı ifade etmektedir. Kavramın ifade edilışinden yola çıkarak bireyin işe bağlılığının ötesinde bir durumdan bahsedildiği, çalışanın tüm özüyle kendini işe adanması söz konusudur (Esen, 2011, s.381). Çalışmaya tutkunluk kavramının üç boyutu vardır. Bu boyutlar; dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma şeklinde ifade edilmiştir (Turgut, 2011, s.156). Aşağıda boyutlarla ilgili kavramsal ifadeler yer almaktadır.

Dinçlik Boyutu: Turgut, (2011) dinçlik boyutunu bireyin çalıştığı esnada enerji düzeyinin yüksek olduğunu, kolay kolay yorulmadığını, zihinsel anlamda diğer çalışanlara göre dayanıklılık düzeyinin ve çalışma arzusunun çok daha yüksek olduğu şeklinde ifade etmiştir. Başka bir deyişle dinçlik boyutu; bireyin işine tutku ile bağlı, özenli ve istikrarlı olması, aynı zamanda yüksek motivasyonuyla sahip olduğu enerjiyi işine adanmasıdır (Özsoy vd., 2013, s.62). Buna sahip olan bireyler uzun süre performansını düşürmeden çalışabilirler.

Adanmışlık Boyutu: İşe tutulmanın adanmışlık boyutu, bireyin işiyle ilgili sahip olduğu yüksek bağlılığı ifade eder. Arzu, önemli olma hissiyatı, esinlenme ve mücadele ifadelerini içerir. Bireyler bir amaç uğruna mücadele verilmesi gerektiğini, sahip oldukları işin bir alana hizmet ettiğini ve önemli bir anlamı olduğunu düşünür ve hissederler. Ayrıca yaptıkları işle gurur duyar, işlerinden ilham alır ve işlerini hevesle yaparlar. (Turgut, 2011, s.156). Adanmışlık ifadesi bireyin işine verdiği değer ve yüklediği anlamdır (Turgut, 2013, s.2). Bu anlamı kimliği gibi iş dışındaki hayatında bile taşıyabilir.

Yoğunlaşma Boyutu: Bu boyut kişinin çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamadığını, kendini işine kaptırdığını, işe ara vermek konusunda arzu duymadığını, yüksek bir odaklanma seviyesiyle çalıştığını ve çalışırken mutluluk duyduğunu ifade eder (Turgut, 2011, s.156). Bireyler kendilerini mutlu hissederek işlerine dalarlar ve bu şekilde çalışmalarını sürdürürler. (Özsoy vd., 2013, s.62).

1.1.2 İşe Tutulma ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Yapılan literatür taraması sonucunda, müzik öğretmenlerinin işe tutulma durumlarının, demografik değişkenlerle ilişkisine dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Branş belirtmeksizin öğretmenlerin işe tutulma düzeylerini araştırmaya yönelik yapılan çalışmalar içinde Güteryüz'ün (2016) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet ve işe tutulma durumlarını incelediğinde erkek ile kadın puanlarının ortalamalarında erkekler lehinde anlamlı farklılık oluşmuş olduğu görülmüştür. Eğitim durumlarına göre yapılan incelemede ise lisans mezunu olan katılımcıların çalışmaya tutkunluk seviyelerinin yüksek lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sarıca (2019) çalışmasında işe tutulmaya yönelik cevaplara ilişkin erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık oluşmuştur (0,05 manidarlık düzeyinde). Buna göre kadın öğretmenlerin işe tutulma düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Yani kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla iş tutkunu olduğu söylenilebilmektedir. İşe tutulma durumu ile öğretmenlerin çalışma yılı arasında istatistiksel testler yapılmış ve bu testlerin sonucunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (0,05 manidarlık düzeyinde). Yapılan analizlere göre çalışma yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalamaları 0-5 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Çalışma yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamaları; 0-5 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça işe tutkunluk algıları da artmaktadır denebilmektedir. Ayrıca çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, mesleğin ilk beş yılı içinde olan öğretmenlere göre işe tutulma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Koçer ve Bostancı (2021) cinsiyete yönelik yaptıkları çalışmalarında erkek öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin kadın öğretmenlere daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Alt boyutlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha dinç ve işine karşı kendilerini adanmış olmaktadır. Öğretmenlerin işe tutulma düzeyleri çalışma sürelerine göre incelendiğinde 21 yıl ve üzeri sürelerde çalışan öğretmenler ile 1-10 yıl arası sürelerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda 11 yıl ile 20 yıl arası öğretmenlerin 10 yıl ve daha az deneyimi olanlara göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak deneyim arttıkça işe tutulmalarının arttığı görülmüştür.

Farklı sektör grupları üzerinde yapılan çalışmalarda işe tutulma ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler ise aşağıdaki gibi verilmiştir; Yemenici ve Bozkurt (2020)' un katılımcıların işe tutulma düzeyleriyle yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptıkları çalışmada 26-35 yaş aralığında yer alan çalışanların tutkunluğunun diğer gruplardan düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışma süresine ilişkin yapılan çalışmada en düşük grup olan 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip grubun işe tutkunluğu diğer gruplardan düşüktür. Korkmaz (2018) araştırmasında, katılımcıların İşe Tutulma durumları ile medeni durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Buna göre evlilerin işe tutulma düzeyleri bekârlardan anlamlı derecede daha fazladır. Katılımcıların işe tutulma durumları ile yaş değişkeni incelendiğinde, 18-25 yaş grubundaki kişilerin İşe Tutulma durumlarının diğer yaş gruplarının sonuçlarından düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma süresine göre ise 0-1 yıl aralığında olan kişilerin İşe Tutulma düzeyi çalışma süresi 6-10, 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri olan kişilerden anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışma süresi 1-5 yıl olan kişilerin ise İşe Tutulma puanları 21 yıl ve üzeri olanlardan daha düşük olmaktadır. Güvenç (2012) çalışmasında katılımcıların işe tutulma düzeyleri ile medeni durumları arasındaki ilişkiyi incelemiş evli olanların çalışanların işe tutulma oranlarının bekâr olanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin işe tutulma durumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelendiği betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nicel bir araştırma yöntemi olan “tarama yöntemi” kullanılmıştır. Tarama Modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi resmetmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, Mersin ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve resmi okulların farklı kademelerinde çalışan 380 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen yine Mersin ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve resmi okulların farklı kademelerinde çalışan (n=107) müzik öğretmeni oluşturmaktadır. 0,90 güvenilirlik ve 0,10 örneklem hatası ile 81 kişilik bir örneklem grubunun 500 kişilik evreni temsil edebilme durumuna sahip olduğu düşünülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). Bu rakamlar üzerine incelediğimizde (107>81) rakamının yeter sayıya ulaşılmış olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma %6,75 örnekleme hatası ve %90 güven seviyesi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışmanın Örneklem Grubu

DEMOGRAFİK DEĞİŞKEN	KATEGORİ	F	%
Cinsiyet	Kadın	60	% 56
	Erkek	47	% 44
Yaş	18-25	8	% 7,5
	26-40	71	% 66,4
	40 ve üzeri	28	% 26,1
Medeni Durum	Evli	67	% 62,6
	Bekar	40	% 37,4
Mesleki Deneyim	1-5	29	% 27,1
	6-10	23	% 21,5
	11-15	26	% 24,3
	16-20	11	% 10,3
	21 ve üzeri	18	% 16,8

Tablo 1'in Devamı

Çocuk Durumu	Var	46	% 43
	Yok	61	% 57
Eğitim Durumu	Lisans	77	% 72
	Lisansüstü	30	% 28
Sertifika Sayısı	Hiç Katılmadım	25	% 23,4
	1-2	34	% 31,8
	3-4	24	% 22,4
	5 ve Üzeri	24	% 22,4

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek ve bilgi formundan yararlanılmıştır. Bu maksatla, müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Zeufeli vd. (2006) tarafından geliştirilen "Utrecht İşe Bağlanma Ölçeği Kısa Formu" (UWES-9) kullanılmıştır. Türk kültürüne uyarlaması Turgut (2011), Doğan ve Eryılmaz (2012) ve Özkalp ve Meydan (2015) tarafından yapılmıştır. Bu ölçeklerden araştırmanın yapısına en uygun olan ölçek olan "Çalışmaya Tutkunluk" ölçeği tercih edilmiştir (Turgut, 2011). Bu ölçeğin güvenilirlik değerleri dinçlik boyutunda 0,81, adanmışlık boyutunda 0,87 ve yoğunlaşma boyutunda ise 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği puanı ise .87 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini olan Mersin İlindeki Müzik Öğretmenlerine söz konusu ölçeğin uygulanabilmesi amacıyla önce İşe Tutulma Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlamasını yapan T. Turgut'tan ölçeğin kullanım onayı alınmış ve Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan uygunluk alınmış, daha sonra ise Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün E-34776202-605.01-21870498 sayılı ve 08.03.2021 tarihli izin yazısı alınmıştır. Mersin ili milli eğitim müdürlüğü yoluyla öğretmenlere dijital olarak ulaştırılan bu anket çevirim içi ortamlarda uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterme durumları test edilmiş, sonuçlar Tablo 2 'de sunulmuştur. Verilere uygun analiz yöntemleri seçilmiştir.

2.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Ölçekten elde edilen puanların yapı geçerliliği tespit etmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem testi yapılmıştır. Ölçeğin örneklem değeri (0,872) olarak tespit edilmiştir. Bu değer Field tarafından (2009:647) 0,50 üstü olduğunda kabul edilebilir, 0,80-90 arası olduğunda ise harika olarak kabul edilmektedir. Ölçeğimizdeki varyansların geçerlilik derecesinin toplamı ise %75,434 olarak bulunmuştur. Bu değer %50 nin üzerinde olduğu için ölçme aracının geçerli olduğu kabul edilmiştir (Field, 2009: 661). Araştırmanın güvenilirlik durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan Cronbach's Alpha testinde ise (0,911) puan değeri elde edilmiştir. Bu puan ile ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Veriler, IBM SPSS (23.0) ve AMOS (24.0) programları aracılığıyla analiz edilmiştir. İlk olarak değişkenlerin betimleyici istatistikleri kapsamında ortalamaları, standart sapmaları ve puan aralıkları incelenmiştir. İncelenen boyutlar düzeyinde elde edilen seviyeler ortaya konulmuştur. Demografik değişkenlerin (öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, yaş, mesleki deneyim süresi, çocuk sahibi olma durumu, eğitim

durumu ve katılan sertifika sayısı) öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ise bağımsız örneklem t testi veya tek yönlü ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 2.

Dağılım tablosu

	Skewness	Kurtosis
Ölçek ortalama puanı	-0,915	0,162
Cinsiyet	-0,248	-1,976
Yaş	0,046	-0,12
Medeni durumu	-0,571	-1,706
Mesleki deneyim	0,328	-1,148
Çocuk sahibi olma durumu	0,248	-1,976
Eğitim durumu	0,992	-1,036
Katıldığınız sertifika program sayısı	0,136	-1,229

Dağılım durumunu ortaya çıkaracak testler uygulanmış tüm değişkenler çarpıklık ve basklık durumlarının +2 -2 arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda normal dağılım gösterdiği kabul edilerek uygun analizler yapılmıştır (George ve Mallery, 2010).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1 Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Etik Kurul İzni (03.02.2021 tarihli, 02. karar) ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni(05.03.2021 tarihli, 21859209 sayılı Valilik Oluru) alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın ana değişkeni olan işe tutulma düzeyinin ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri Tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin İşe Tutulma Düzeylerine Yönelik Betimleyici İstatistikler

	n	Minimum	Maksimu m	\bar{x}	Ss.
İşe Tutulma	107	2,29	6,00	4,97	0,89

Elde edilen puan değerleri incelendiğinde öğretmenlerin işe tutulma düzey puan ortalamalarının orta puan olan ($\bar{x}=3$) puanın ve ölçekten alınabilecek maksimum ve minimum değerlerin ortalaması olan ($\bar{x} = 4,15$) puanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, cinsiyet ve eğitim durumuna göre işe tutulma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Cinsiyete, çocuk sahibi olma durumuna ve eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin cinsiyete [t(105)=-0,605; p>0,05], çocuk sahibi olma durumuna [t(105)=0,286; p>0,05] ve eğitim durumuna [t(105)=0,231; p>0,05] göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Medeni duruma göre işe tutulma düzeylerinin ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [t(105)=3,07; p<0,05]. Buna göre evli olan öğretmenlerin bekâr olan öğretmenlere göre işe tutulma düzeyleri daha yüksektir. Ortalamalara ait karşılaştırmalar Tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin İşe Tutulma Düzeylerinin T Testi Karşılaştırmaları

Değişken	Grup	n	\bar{x}	SS.	T	Cohen D	Etki büyüklüğü
Medeni Durum	Evli	67	5,16	,70	3,07**	0.5861993	0.2812671
	Bekar	40	4.63	1,07	(1-2)		
Cinsiyet	Kadın	60	4,91	,87	-,605*	-0.123564	-0.061664
	Erkek	47	5,02	,91	(1-2)		
Çocuk sahibi olma	Evet	46	4,99	,77	0,286*	0.0570953	0.028536
	Hayır	61	4,94	,97	(1-2)		
Eğitim durumu	Lisans	77	4,91	.89	-0,202*	-0.035651	-0.017823
	Y. Lisans	30	4,94	,79	(1-2)		

** p<0,01 *p>0,05

Cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin cinsiyete [t(105)=-0,605; p>0,05] göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ortalamalara ait karşılaştırmalar Tablo-4'te yer almaktadır.

Çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin çocuk sahibi olma durumuna [t(105)=0,286; p>0,05] göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ortalamalara ait karşılaştırmalar Tablo-4'te sunulmuştur.

Eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin eğitim durumuna [$t(105)=-0,202$; $p>0,05$] göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ortalamalara ait karşılaştırmalar Tablo-4'te yer almaktadır.

Öğretmenlerin yaş, mesleki deneyim süresi ve katılan sertifika program sayısına göre işe tutulma düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu maksatla müzik öğretmenlerinin yaşları (1) 18-25, (2) 26-40 ve (3) 41 ve üzeri, mesleki deneyim süreleri (1) 1-5 yıl, (2) 6-10 yıl, (3) 11-15 yıl, (4) 16-20 yıl, (5) 21 yıl ve üzeri olacak şekilde beş gruba ayrılmıştır. Katılan sertifika program sayısı ise (1) Hiç, (2) 1-2 (3) 3-4 ve (4) 5 ve üzeri şeklinde dört gruba ayrılmıştır. Müzik öğretmenlerinin yaşlarına göre gruplar arasında fark olmadığı Tablo-5'te görülmektedir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin İşe Tutulma Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Karşılaştırması

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İşe Tutulma	Gruplararası	3,154	2	1,577	2,026	0,13	-
	Gruplarıçi	80,96	104	0,77			
	Toplam	84,116	106				

** $p<0,01$

Mesleki deneyime göre yapılan tek faktörlü varyans analizine göre gruplar arasında fark olmadığı Tablo-6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İşe Tutulma Düzeylerinin Meslek Durumuna Göre Karşılaştırması

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
İşe Tutulma	Gruplararası	5,259	4	1,315	1,701	0,156	-
	Gruplarıçi	78,857	102	0,77			
	Toplam	84,116	106				

Katılan sertifika program sayısına göre gruplar arasında fark olmadığı Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin İşe Tutulma Düzeylerinin Sertifika Durumuna Göre Karşılaştırması

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
İşe Tutulma	Gruplararası	3,520	3	1,173	1,500	0,219	-
	Gruplarıçi	80,596	10	0,782			
	Toplam	84,116	10				

Yukarıda elde edilen bulgular kapsamında müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine, çocuk sahibi olma, eğitim durumları, yaşları, mesleki deneyim süreleri ve katılan sertifika program sayılarına göre işe tutulma düzeyleri farklılaşmadığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin çalışmaya tutulma durumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı, çocuk sahibi olma, öğrenim durumu ve müzik eğitimi alanında katıldığı sertifikalı program sayısı gibi çeşitli demografik değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğu, fakat işe tutulma düzeylerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, çocuk sahibi olma, öğrenim durumu ve müzik eğitimi alanında katılmış olan sertifika program sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanısıra müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeylerinin sadece medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre evli olan öğretmenlerin bekâr olan öğretmenlere göre işe tutulma düzeyleri daha yüksektir.

Alan yazında incelendiğinde müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle benzer konuları içeren, branş belirtmeksizin öğretmenlerle ve farklı meslek gruplarında çalışan katılımcılarla yapılan araştırmalar incelenmiş sonuçları tartışılmıştır.

Sonuçlarda müzik öğretmenlerinin işe tutulma durumlarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Güvenç (2012) araştırmasında katılımcıların işe tutulma düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterdiğini, buna göre evli katılımcıların işe tutulma düzeylerinin bekâr olanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Korkmaz (2018) da çalışmasında katılımcıların işe tutulma düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Evli bireylerin işe tutulma düzeylerinin bekârlara oranla daha yüksek olmasındaki temel unsurlar; kişilerin bir eş sahibi olma durumundan kaynaklı hissettikleri sorumluluk duygusu, bekârlara nazaran daha düzenli hayata sahip olmaları, evlilik hayatının bireylere mutluluk ve huzur getirmesi ve bu sayede iş ortamında da daha keyifli ve yüksek motivasyonla çalışılması şeklinde sıralanabilir. Birçok araştırmada psikolojik iyi olma durumu ile evlilik arasında bir doğru orantı olduğu, evli olan kişilerin psikolojik iyi oluş durumlarının bekârlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Evlilik kurumunda bireylerin birbirlerini ekonomik, sosyal ve duygusal yönden desteklemesi durumu bireylerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir (Waite, 1995; Williams ve Umberson 2004). Bu bulgular kapsamında müzik öğretmenlerinin daha yüksek işe tutulma düzeyine sahip olmalarının kendilerini evlilik yaşantılarında mutlu hissetmeleri, sosyal ve çalışma hayatlarında daha aktif, başarılı ve yüksek motivasyona sahip olmalarından kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada müzik öğretmenlerinin işe tutulma durumlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenirken Korkmaz (2018) araştırmasında 18-25 yaş grubundaki kişilerin işe tutulma düzeylerinin diğer yaş grubundaki kişilerden anlamlı derecede daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Yemenici ve Bozkurt (2020) ise çalışmalarında 26-35 yaş aralığında yer alan çalışanların işe tutulmalarının diğer gruplardan düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar bireylerin işe tutulma düzeylerinin yaş ilerledikçe arttığını göstermektedir. Bireylerin yaşları ilerledikçe ve mevcut işlerinde daha fazla çalışıp tecrübe edindikçe, işleri sayesinde belirli bir sosyal çevreye sahip oldukça yaptıkları işten daha çok memnuniyet duydukları, kendilerini işleriyle, iş arkadaşlarıyla, öğrencileriyle bir bütün olarak hissettikleri ve kendilerini işlerine daha fazla adadıkları söylenebilir. Bu bakış açısıyla araştırmamızda müzik öğretmenlerinin yaşlarına göre işe tutulma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunulamamasının nedeni olarak örneklemin % 73,9'luk kısmının kırk yaş altında olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocuk sahibi olma durumunun da evlilik kurumu içinde olduğu gibi kişiye sorumluluklar yüklediği ve bireylerin başarılı olmak için kendilerini işlerine daha çok adanarak yüksek işe tutulma düzeylerine sahip olacakları düşünülmektedir. Araştırmamızda, müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeylerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu konuda herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Söz konusu bulgunun araştırmamıza katılan müzik öğretmenlerinin % 57'lik kısmının çocuk sahibi olmamasından kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmiştir.

Cinsiyete göre öğretmenlerin işe tutulma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair literatürde yapılan çalışmalarda karışık bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Gülyüz (2016) çalışmasında erkek öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Koçer ve Bostancı (2021) da çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek işe tutulma düzeylerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sarıca (2019) ise çalışmasında kadın öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda anlamlı bir farklılık görülmemesinin örneklemin küçük olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin işe tutulma durumlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenirken Gülyüz (2016) çalışmasında lisans mezunu olan öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Normalde daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan çalışanların motivasyonlarının daha yüksek olacağı, işlerine karşı daha yüksek bağlılık ve tutulma göstereceği ifade edilmektedir (Ocak, 2019, s.30). Çalışmamızda anlamlı bir farklılık görülmemesinin örneklemin küçük olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin işe tutulma durumlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenirken Korkmaz (2018) araştırmasında çalışma süresi 0-1 yıl aralığında olan katılımcıların işe tutulma düzeylerinin çalışma süresi 6-10, 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri olan kişilerden anlamlı derecede daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Çalışma süresi 1-5 yıl olan kişilerin ise işe tutulma düzeyleri çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olan kişilerden anlamlı derecede daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır Sarıca (2019) çalışma yılı 11-15 ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin işe tutulma düzeylerinin 0-5 yıl olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça işe tutkunluk algıları da artıyor olabilir yorumunda bulunmuştur. Yemenici ve Bozkurt (2020) çalışmalarında 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip katılımcıların işe tutulma düzeylerinin diğer gruplardan daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Koçer ve Bostancı (2021) da çalışmalarında öğretmenlerin işe tutulma düzeylerini çalışma sürelerine göre incelediklerinde 21 yıl ve üzeri sürelerde çalışan öğretmenler ile 1-10 yıl arası sürelerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Yine kıdemi 11-20 yıl ile 1-10 yıl olan öğretmenler arasında, öğretmenlerin işe tutulmalarının anlamlı olarak farklılaştığını belirlemişlerdir. Buna göre Sarıca (2019) ile benzer şekilde öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça işe tutkunluk düzeylerinin de doğru orantılı olarak arttığı yorumunda bulunmuşlardır. Çalışmamızda anlamlı bir farklılık görülmemesinin nedeninin müzik öğretmenlerinin % 72,9'luk kısmının 15 yıldan az mesleki deneyime sahip olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin işe tutulma durumlarının sertifika program sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gülyüz (2016) çalışmasında bireylerin eğitim düzeyinin işe tutulma düzeylerini farklılaştırdığını belirtmektedir. Bireylerin sadece okullarda almış olduğu örgün eğitim dışında hayat boyu öğrenme sürecinde mesleğine yönelik kendilerini geliştirmelerinin de işe tutulma düzeylerini artırması beklenirken müzik öğretmenlerinin işe tutulma düzeylerinin katılan sertifika program sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak örneklem sayısının görece daha düşük olması öngörülmüştür.

Yapılan çalışmada ele alınan işe tutulma değişkeninin sanatsal yetenekleri ön planda olan müzik öğretmenleri üzerinde yapılması bu araştırmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğünün fazla olmaması nedeniyle aynı çalışmanın Türkiye'deki farklı illerde görev yapan daha fazla sayıdaki müzik öğretmenleri üzerinde yapılmasının daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca verilerin kesitsel olarak değil, boylamsal olarak elde edilmesi önerilmektedir.

Yapılan araştırma sonuçları değerlendirilirken bazı sınırlılıklarının olduğuna değinmek gerekir. Mevcut araştırmanın kesitsel veriye dayanması sonucu, nedensellik ilişkisinin incelenmesinin sınırlandırdığı ve verilerin tek bir kaynaktan elde edilmiş olmasının belli bir oranda ortak metod varyansına sebep olabileceği öngörülmüştür. Kovid-19 sebebiyle yaklaşık 1 yıldır içinde bulunulan pandemi durumu sebebiyle daha büyük bir örneklem büyüklüğüne ulaşmayı hedeflerken sınırlı bir sayıda kalınmış olması araştırmanın bulguları değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken çalışmanın temel sınırlılıklarıdır. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalara daha büyük örneklem grupları ile çalışmaları, medeni duruma göre farklılaşma nedenlerinin araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça/References

- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.
- Asar, R. (2018). Çalışanın işe tutulması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27 (2), 33-43.
- Başoda, A. (2017) İşe tutkunluk: kavramsal açıdan bir inceleme, *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 71-98.
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş. *Ege Academic Review*, 12(3).
- Esen E. (2011). Çalışanların örgüte cezp olması, *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 30(1) 377-390.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE
- George, D ve Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gülyüz, İ. (2016). Öğretmenlerde işten ayrılma niyetinin yordayıcısı olarak, iş-yaşam dengesi ve çalışmaya tutkunluk. [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49.
- Güneşer, A. B. (2007). The Effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: the role of personsupervisor Fit, [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güvenç, S. (2012). The Relationship between work related support and work engagement. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy Of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2001). "Bir meslek olarak öğretmenlik" ve öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem
- Koçer, M. & Bostancı, A. (2021). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8 (2) , 119-143 .
- Korkmaz, F. (2018). *Babacan (Paternalist) liderlik davranışının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde çalışanların işe tutkunluk düzeylerinin aracılık rolü: kamu ve özel sektör karşılaştırmalı bir analiz* [Doktora Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Nuray, Ö. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Ocak, M. (2019). Liderlerin karizmatik davranışları çalışanların iş performansını nasıl etkiler? çalışanların işe tutulma düzeylerinin aracılık rolü, *Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 5 (1) , 23-38 .
Doi: 10.29131/Uiibd.543144
- Özkalp, E., & Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan İşe Angaje Olma ölçeğinin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. ISGUC. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 1-19.
- Özsoy, E. , Filiz, B., & Semiz, T. (2013). İşkoliklik ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sağlık sektöründe bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (2), 59-68.
- Sarıca, H. (2019). Öğretmenlerin siber kaytarma davranışları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Schaufeli W., A., Bakker, B. & Salanova M. (2006) , The Measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study, *Educational and Psychological Measurement*. 66, (4),701-716.
- Swanwick, K. (2008). The 'Good-enough' music teacher. *British Jurnal Of Music Education*. 25:1, 9-22
Doi:10.1017/S0265051707007693
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: iş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği. ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 25.
- Turgut, T. (2013). Başarı hedef yönelimleri ve iş özelliklerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki katkıları. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 42(1), 1-25.

- Waite, L. J. (1995). Does marriage matter? *Demography*, 32(4), 483-507.
- Williams, K., & Umberson, D. (2004). Marital Status, marital transitions, and health: a gendered life course perspective. *Journal Of Health And Social Behavior*, 45(1), 81-98.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğlan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yemenici, A ,&Bozkurt, Ö . (2020). Çalışanların işe tutkunluğu ile kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Düzce ili imalat sanayi örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi* ,11 (1) , 18-33 .
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Jin, Y. L. & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, *Emotional Labor Strategies, And Teaching Satisfaction*. *Teaching And Teacher Education*, 35, 137-145.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

There are many occupational groups serving different fields. Teaching, which takes part in the educational field, is one of the most valuable professions. A teacher plays a major role in creating a qualified society, building a community living in peace and tranquillity, increasing the welfare level of the country, maintaining a social life for individuals, and transferring all cultural values to young generations (Kaya, 2001, p. 9). Music education, which is day-by-day accepted as a contributor to individual development and a more active social life, allows the individual to produce and consume music reasonably and to establish a positive relationship with his immediate environment through music (Nuray, 2004, p.58). The biggest role in acquiring the musical skills the student should have belongs to the music teacher (Akbulut, 2006, p.3). For example, a teacher should help a student discover his abilities. While music education has such a positive effect on our lives, it should not be overlooked how vital it is for teachers, who are the most important part of education, to do their job with enthusiasm and high motivation. A good music teacher should be a prompter in getting their students to care about the expressive power of music and to ensure it is carried out fluently (Swanwick, 2008, p.18). A music teacher should have the necessary qualifications in the field of music and the individual qualifications of a successful teacher in any field (Akbulut, 2006, p.3). They should be able to appeal to their students by successfully holding these two virtues. In this study, it is aimed to investigate the importance of having a high level of work engagement for teachers to have all these individual skills to become qualified trainers and, at the same time to maintain these acquired characteristics. The concept of work engagement can be explained as a precious physical, emotional, and cognitive commitment of an individual to the job (Kahn, 1990). The biggest reason why the importance of work engagement has been increasing in recent years is the understanding that individuals who do their jobs with passion are more productive and beneficial (Asar, 2018, p.35). Most studies agree that teachers' emotions are directly related to their lives (Yin, Lee, Zhang, & Jin, 2013; Zembylas, 2004). As music teachers with high levels of work engagement have positive attitudes, as stated above, they will serve an important task such as building a qualified society. For this reason, it is thought that this study can contribute to the literature by examining which variables differ in the level of work engagement of music teachers.

2. METHOD

The survey model, one of the descriptive models, was used in this research. The population of the study consists of 380 music teachers working at different grades of public and community schools affiliated with the Ministry of National Education in Mersin province, while the sample consists of 107 music teachers who were selected by the convenience sampling method to represent the population. As the data collection tool, a "Personal Information Form" consisting of 7 questions and a "Work Engagement Scale (UWES-9)" consisting of 9 questions were used to determine the demographic information of the study group. In the analysis of the data obtained, confirmatory factor analysis and t-test, and one-way analysis of variance were performed

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of these tests, it was indicated that the work engagement levels of music teachers differed significantly only in terms of their marital status, while there was no difference with regard to other demographic variables.

As a result of these tests, it was indicated that the work engagement levels of music teachers differed significantly only in terms of their marital status, while there was no difference with regard to other demographic variables

For this reason, research involving similar subjects, without specifying the branch, with teachers and participants working in different occupational groups were examined, and their results were discussed. In the results, it was determined that the work engagement status of music teachers differed significantly according to marital status. Similarly, in his study, Güvenç (2012) determined that the work engagement status of the participants differed according to their marital status. Accordingly, the work engagement status of the married participants was higher than that of the single ones. Likewise, Korkmaz (2018) concluded in his study that the work engagement levels of the participants differ according to their marital status. The main factors behind the higher work engagement levels of married individuals compared to single ones can be listed like this; the sense of responsibility that people feel due to having a spouse, having a more regular life compared to singles, happiness, and peace stemming from married life and thus working more pleasantly and with higher motivation in the workplace. Many studies have shown a direct correlation between psychological well-being and marriage and that the psychological well-being of married people is higher than that of single people. The fact that individuals support each other economically, socially, and emotionally in the institution of marriage positively affects individuals' psychological well-being (Waite, 1995; Williams and Umberson, 2004). Within the scope of these findings, it has been evaluated that the higher work engagement level of music teachers may be due to the fact that they feel happy in their marriage and that they are more active, successful, and highly motivated in their social and working lives.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Etik Kurul İzni (03.02.2021 tarihli, 02. karar) ve Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni(05.03.2021 tarihli, 21859209 sayılı Valilik Oluru) alınmıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmanın iki yazar da eşit katkı oranına sahiptir. 1. yazarın katkı oranı %50 2. yazarın da katkı oranı %50 dir.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

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

ÇATIŞMA BEYANI

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



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 98–117. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1162857>

Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği Geliştirme Çalışması ve Psikometrik Özellikleri Growth Mindset Beliefs Scale Development Study and Psychometric Properties

Bayram ERDEN¹ , Sevilay YILDIZ² ,

Geliş Tarihi (Received): 16.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 16.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışmanın amacı Dweck (1986, 1999, 2006) ve öğrencileri (Blackwell vd. 2007; Paunesku vd., 2015; Yeager & Dweck, 2012) tarafından teorileştirilen gelişim odaklı zihniyet inançları konusuna ilişkin, ortaokul öğrencileri üzerinde psikometrik özellikleri araştırılmış bir ölçek geliştirmektir. Ölçek verileri; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir ilin dört farklı ortaokulunda öğrenim gören toplam 1213 öğrenciden elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sürecinde (AFA) 556, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sürecinde 657 katılımcı ortaokul öğrencisi yer almıştır. AFA ön analizlerine göre KMO değerinin .848 ve Bartlett küresellik testinin ise .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=1649,016$, $df= 45$, $p=.00$). Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan iki faktörlü yapı toplam varyansın %55,233'ünü açıklayabilmektedir. Analizler sonucunda sabit ve gelişim zihniyeti kavramlarıyla etiketlenen 9 maddelik iki faktörlü yapı DFA çalışmaları sonucunda doğrulanmıştır. DFA'ya ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde iki faktörlü 9 maddelik ölçek modelinin PCMIN/DF (=2,452), GFI (=979), RMSEA (=0.47), CFI (=984), NFI (=974), IFI (=984) ile mükemmel; RMR (=0.58) ile de iyi bir uyuma sahip olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle AFA ile ortaya konulan iki faktörlü hipotez modeli DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .85; birinci alt boyut (gelişim zihniyeti) için .85, ikinci alt boyut (sabit zihniyet) için ise .81 olarak hesaplanmıştır. Mevcut bulgular ışığında psikometrik özellikleri incelenmiş, sabit zihniyet ve gelişim zihniyeti olarak isimlendirilen, 9 maddelik 6'lık likert formu olan "Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği"nin ortaokul öğrencilerinin "örtük zihniyet inançları"nı ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi, Sabit Zihniyet, Gelişim Zihniyeti, Ölçek Geliştirme.

&

Abstract: The aim of this study is to develop a scale with psychometric properties on secondary school students on the subject of developmental mindset beliefs theorized by Dweck (1986, 1999, 2006) and his students (Blackwell et al. 2007; Paunesku et al., 2015; Yeager & Dweck, 2012). Scale data; It was obtained from a total of 1213 students studying in four different secondary schools in a province in the Western Black Sea Region of Turkey in the 2020-2021 academic year. There were 556 participants in the exploratory factor analysis (EFA) process and 657 participating secondary school students in the confirmatory factor analysis (CFA). According to the EFA preliminary analysis, the KMO value was found to be .848 and the Bartlett sphericity test to be significant at the .01 level ($\chi^2=1649,016$, $df= 45$, $p=.00$). The two-factor structure that emerged according to the results of the exploratory factor analysis was able to explain 55.233% of the total variance. As a result of the analyzes, the 9-item two-factor structure labeled with the concepts of fixed and developmental mentality was confirmed as a result of CFA studies. When the goodness-of-fit indices related to CFA are examined, the two-factor 9-item scale model is PCMIN/DF (=2,452), GFI (=979), RMSEA (=0.47), CFI (=984), NFI (=974), Excellent with IFI (=984); It was also found to have good agreement with the RMR (=0.58). In other words, the two-factor hypothesis model put forward by EFA was confirmed by CFA. The Cronbach alpha reliability coefficient for the whole scale was .85; .85 for the first sub-dimension (growth mindset) and .81 for the second sub-dimension (fixed mindset). In the light of the present findings, its psychometric properties have been examined, and it can be said that the "Development-Oriented Mindset Beliefs Scale", which is a 9-item 6-point Likert form called fixed mindset and developmental mindset, is a valid and reliable measurement tool that can measure the "implicit mindset beliefs" of secondary school students.

Keywords: Developmental Mindset Theory, Fixed Mindset, Growth Mindset, Scale Development.

Atf/Cite as: Erden, B. ve Yıldız, S. (2023). Gelişim odaklı zihniyet inançları ölçeği geliştirme çalışması ve psikometrik özellikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 98-117. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1162857>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın Doç. Dr. Sevilay YILDIZ danışmanlığında yürütülen "Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisine Dayalı Etkinliklerin Başarı, Zihniyet İnançları, Azim, Öz Düzenleme, Motivasyon ve Tutum Üzerindeki Etkililiği" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Bayram ERDEN, Millî Eğitim Bakanlığı, bayramerden14@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4238-8870

² Doç. Dr. Sevilay YILDIZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, sevilayyildiz@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8863-2488

1. GİRİŞ

Sosyal-bilişsel motivasyon araştırma alanının önemli bir ismi olan Carol Dweck (1975, 1986, 1999) bireyi başarı konusunda çaba ve mücadeleye yönlendiren gizil değişkeni, insanların örtük zihniyet yapıları yani düşünce tarzları olarak tanımlamıştır. Örtük zihniyet yapıları, bireyin zekâ, yetenek, mizaç gibi kişilik özelliklerini geliştirilebileceğine ilişkin olumlu-olumsuz inançlardır (Dweck vd., 1995; Haimovitz & Dweck, 2017). Dweck, zekâ ve yeteneğin bireyi sınırlayan sabit bir kapasite olmadığını ve kişinin zekâ ve yetenek kapasitesine ilişkin inançlarının onun öğrenme ve başarı sürecinin inşasındaki en temel motivasyonel güç olduğunu öne sürmüştür (Dweck, 1986, 1999, 2019; Dweck & Leggett, 1988). Teorik kökenlerini; öğrenilmiş çaresizlik (Abramson vd., 1978; Maier & Seligman, 1976), nedensel atıflar (Weiner, 1985, 2010), başarı hedefleri (Ames & Archer, 1988; Dweck & Elliott, 1983; Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1984) gibi sosyal-bilişsel motivasyon araştırmalarına dayandıran bu görüş, amaçlı pratik gibi uzman psikolojisinin (Ericsson, 1985, 2014; Ericsson & Charness, 1994) bulgularıyla da tutarlı açıklamalara sahiptir. Zihniyet inançları olarak kavramsallaşabilecek olan bu psikolojik yapı; bireylerin zekâ ve yeteneklerini sabit ya da geliştirilebilir olarak düşünme, yorumlama ve açıklama tarzı olarak tanımlanabilir.

İnançlar, bireyin bir olgu, olay ya da duruma ilişkin yaşantılar sonucunda oluşturduğu algı ve bilişlerinin tek boyutlu olarak örgütlenmesidir. Bir konu hakkında inancınızı ifade ettiğinizde doğrunun o olduğunu öne sürmek istersiniz. Konu hakkındaki düşüncenizin doğruluğu ya da yanlışlığı önemli değildir. Bu yönüyle inançlar bilimsel bir doğruluk koşulu gerektirmez (Richardson, 1996; Tavşancıl 2014) ancak bireyin yönelim içerisinde olduğu tüm olgulara karşı, tutumlarını, davranışlarını ve zihinsel süreçlerine etki eder (Deryakulu, 2006; İlhan & Çetin, 2013). Bu çerçevede Dweck (1986, 1999) geçmiş yaşantıların etkisiyle bazı öğrencilerin zekâ kapasitelerini sabit ve değişmez bir kişilik özelliği olarak algıladıklarını, bazı öğrencilerin ise zekâ kapasitelerini gelişime açık ve artırılabilir bir özellik olarak algıladıklarını öne sürmüştür. Dweck ve Leggett (1988), yaptıkları bir dizi çalışma sonucuna dayanarak bu iki farklı inanç yapısının öğrenciler üzerinde farklı başarı algısı, motivasyonel yönelim ve öğrenme yolları yarattığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde başarı motivasyonunda atıf modeli (Weiner, 1985), dışsal ödüllerin içsel motivasyona etkileri (Deci, 1971; Lepper vd., 1973), başarı motivasyonunun beklenti-değer teorisi (Eccles vd., 1983), öz yeterlik inançları (Bandura, 1977), çocukların çaba ve yetenek anlayışı (Nichols, 1978) gibi teori ve modeller, öğrencilerin başarı motivasyonuna sahip olmasında “zihniyetlerinin, beklenti ve inançlarının” önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda yapılan görgül çalışmalar incelendiğinde, zekâ ve yeteneğin geliştirilebileceğine inanan bireylerin zekâ ve yeteneğin sabit olduğuna inanan bireylerden daha iyi akademik başarı gösterdiği görülmüştür (Dweck, 1999, 2019; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021a). Bu çalışmalar, zihniyetlerin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yakından ilgilendirdiğini ortaya koymuştur (Blackwell vd., 2007; Mueller & Dweck, 1998; Paunesku vd., 2015; Stipek & Gralinski, 1996; Yeager vd., 2016). Bu çerçevede öğrenilmiş çaresizlik (Seligman ve Maier, 1967), ilişkilendirme (Weiner, 1985) ve başarı hedefleri (Dweck & Elliott, 1983) gibi birden fazla motivasyon teorisiyle şekillenen gelişim odaklı zihniyet teorisinin başarı performansı ve motivasyon ilişkisini ilkökul (Cain & Dweck, 1995), ortaokul (Blackwell vd., 2007), lise (Paunesku vd., 2015) ve üniversite (Hong vd., 1999) düzeyindeki öğrenciler üzerinde oldukça iyi açıkladığı söylenebilir. Ayrıca, diğer araştırma sonuçları ışığında gelişim zihniyetinin akademik başarı üzerinde etkili olabilecek yoksulluk (Claro vd., 2016), stereotip tehdidi (Aronson vd., 2002; Good, vd., 2003), yabancı dil kaygısı (Lou & Noels, 2020) ergenlik dönemi duygusal zorluklar (Romero vd., 2014; Yeager & Dweck, 2012), psikolojik sıkıntılar (Burnette vd., 2020; Schroder vd., 2017) gibi istenmeyen faktörleri de önemli düzeyde elimine ettiği söylenebilir.

Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi'nin (GOZT) öğrenci ve yetişkinler üzerindeki olumlu katkılarını nörobiyolojik konulu çeşitli araştırmalar da desteklemektedir (Daly vd., 2019; Moser vd., 2011; Sarrasin vd., 2018; Schroder vd., 2017; Wang vd., 2018). Wang ve arkadaşlarının (2018) gerçekleştirdiği bir çalışmada gelişim odaklı zihniyetin geç ergenlikte gri madde yapısı ile çaba azim ve ilgi tutarlılığı (grit) arasındaki

ilişkiye aracılık rolü oynadığı görülmüştür. Moser ve arkadaşları (2011), hatalara karşı verilen farklı tepkilerin altında yatan nöral mekanizmaları inceledikleri çalışmada, gelişim odaklı zihniyete sahip olan bireylerin hatalara karşı daha dikkatli oldukları ve hatalarını giderici tepkilerde buldukları rapor edilmiştir. Daly ve arkadaşları (2019) matematik dersi bağlamında ele alınan gelişim odaklı zihniyetin motivasyon üzerinde etkili olduğunu ve bunun da beyin aktivitesine yansıdığını vurgulamıştır. Ayrıca gelişim odaklı zihniyet düşüncesini oluşturmak için nöroplastisite kavramının öğretiminin motivasyon, başarı ve beyin aktivitesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Sarrasin vd., 2018). Bu araştırma bulgularının anlamı; insan beyninin zekâ, yetenek, beceri ya da öğrenme alanlarına ilişkin gelişimsel mimarisinin DNA dizilimi ya da anne karnındaki süreçlerle açıklanmasının eksik bir yaklaşım olacaktır. Bugün için şu çok açık bir şekilde dile getirilebilir ki insanoğlu kendi kaderini belirlemede proaktif bir katılımcıdır. Dweck'in (1999) öz (self teori) ve Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi (1986, 1988, 2006) yukarıda gerçekleştirilen çıkarımlara ilişkin önemli kanıtlar sunar. Ayrıca nörobiyoloji alanından gelen araştırma sonuçları (Canan, 2019; Costandi, 2019; Doidge, 2019; Maguire vd., 2000; Merzenich, 2013) gelişim zihniyetinin zekâ, yetenek ve insan beyniyle ilgili öne sürdüğü düşünceleri güçlü şekilde destekler.

Gelişim odaklı zihniyet inançlarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme sürecini önemli düzeyde etkileme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle GOZT pedagojisinin eğitim çalışmalarını yakından ilgilendiren bir konu alanı olduğu ifade edilebilir. Özellikle öğrenme yaşantılarının sağlanması, düzenlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin örtük zihniyet inançlarının etkisinin dikkatle incelenmesi gereken çok boyutlu bir değişken olduğu öne sürülebilir. Nitekim bilişsel olmayan değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki önemi her geçen gün daha belirgin hâle gelmektedir (Dweck vd., 2014; MEB, 2021). Akademik başarıyı tahmin etme konusunda bireylerin IQ puanlarından bile daha etkili sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Coyle, 2016; Duckworth & Seligman, 2005; Tough, 2014). Dolayısıyla 21. yüzyıl insan ve toplumunu oluştururken özellikle eğitim ortamları başta olmak üzere sosyal yaşam alanları, iş piyasası ve hayat başarısı için salt bilişsel becerilerle donatılmış insan niteliğinin yeterli olmadığı söylenebilir (Duckworth & Carlson, 2013; Erden, 2022; Heckman, 2008). Bu düşünceleri destekleyen en ciddi gündem, OECD (2021) tarafından gerçekleştirilen Sosyal Duygusal Beceriler Araştırmasıyla (Survey on Social and Emotional Skills, SESS) oluşturulmuştur (Erden, 2022). Bu çalışma sonucuyla bir kez daha anlaşılmıştır ki duyuşsal becerilerin gelişimi ve değişimi açısından ergenlik gelişim döneminin ilk yılları (11-14) oldukça kritiktir. Örneğin ilgili araştırmanın Türkiye/İstanbul başlıklı raporuna göre öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde 10 yaş grubundaki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri, 15 yaş grubu öğrencilerden anlamlı ölçüde daha yüksektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Dolayısıyla 10 yaşından 15 yaşına geçişte kritik bir zaman dilimini içeren ortaokul (5,6,7 ve 8. sınıf; yaş olarak 11, 12, 13 ve 14 yaş) eğitim düzeyinde, öğrencilerin gelişim odaklı zihniyet inançlarının tespiti önem kazanmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin “gelişim odaklı zihniyet inançları”na ilişkin düşüncelerini değerlendirebilecek psikometrik özellikleri incelenmiş bir ölçme aracı geliştirmektir.

1.2. Araştırmanın önemi

Araştırmanın amacı kapsamında yürütülen literatür incelmesinde Türkiye’de yürütülmüş Fattah ve Yates’in (2006) geliştirdiği, İlhan ve Çetin (2013) tarafından üniversite öğrencilerine dönük olarak uyarlaması yapılan “Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği” isimli bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışma dışında bir ölçek geliştirme/uyarlama araştırmasına rastlanılmamıştır. Ayrıca araştırmaya konu olan ölçek, ortaokul öğrencilerinin gelişim sürecini dikkate alarak geliştirildiği için İlhan ve Çetin (2013) tarafından uyarlaması yapılan çalışmadan da farklılaşmaktadır. Ergenlik yıllarının öğrenciler için birçok değişimi beraberinde getirdiği söylenebilir. Bu da onu psikolojik açıdan ilgi çekici bir gelişim aşaması hâline getirmektedir. Ergenlik yıllarında birey, hızlı olgunlaşma süreciyle birlikte çelişen rol talepleri, gittikçe karmaşıklaşan sosyal ilişkiler ve toplumsal beklentiler sonucunda psikolojik iyi oluş hâlinde önemli sorunlarla karşılaşabilmektedir (Eccles vd., 1993; Freud, 1958; Hall, 1904; Romero vd., 2014; Susman ve Rogol, 2004;

Wigfield vd., 2006). Ergen öğrencilerin kimlik arayışı ve bunun bir sonucu olarak ortaya çıkan psikososyal moratoryum özellikleri, bu dönemin önemli fenomenleri arasındadır (Erikson, 2019; Wigfield vd., 2006). Bu gelişimsel süreç, bireyin yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimlerin bir sonucu olarak hayata karşı bir meydan okuma evresi olarak değerlendirilebilir. Erikson'a (2019) göre bu dönemde yaşanan azim ve yetersizlik arasındaki ikilem, öğrenciler için kriz hâline dönüşebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki azimleri onları yetkinliğe götürürken bunun antitezi, öğrencileri yetersizlik ve atalet (eylemsizlik) psikolojisine sürükleyebilmektedir. Bu nedenle, ergenlik döneminin birey, okul ve toplum açısından belirleyici özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Eccles ve Roeser, 2009). Gelişim odaklı zihniyet inançlarının yukarıda ifade edildiği gibi öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimlerine etkileri dikkate alındığında (Blackwell vd., 2007; Farrington vd., 2012; Park vd., 2020; Romero vd., 2014) ve bu etkinin özellikle ortaokul ergenlik sürecinde belirginleştiği düşünüldüğünde (Chen ve Pajares, 2010; Eccles vd., 1993; Park vd., 2020; Wigfield, 1994) böyle bir ölçme aracının ortaokul eğitim süreci için önemli katkıları olabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme ve doğrulama çalışması olduğu için bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin ilkeleri benimsenmiştir. Tarama modellenli araştırmalarda, incelenmek istenen olguya dönük olarak katılımcıların düşünce ve tepkileri olduğu şekliyle ortaya konmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2017) ve araştırmaya konu olan olay, durum, nesne ya da bireye herhangi bir müdahalede bulunulmaz (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2012).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Ölçek verileri; 2020-2021 eğitim öğretim yılı eylül ayında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir ilin dört farklı ortaokulunda öğrenim gören katılımcılardan elde edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeğinin Geliştirme Sürecine Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Katılımcı	Açımlayıcı Faktör Analizi (f/ %)	Doğrulayıcı Faktör Analizi (f/%)	Toplam Katılımcı Sayısı
Cinsiyet	Kız :293/ %52,7 Erkek:263/ %47,3	Kız :366/ %55,7 Erkek:291/ %44,3	
Öğrenim Düzeyi	6.sınıf:212/ %38,1 7.sınıf:157/ %28,2 8.sınıf:187/ %33,6	6.sınıf:175/ %26,6 7.sınıf:225/ %34,2 8.sınıf:257/ %39,1	1213
Toplam Katılımcı	556/100	657/100	

Tablo 1, incelendiğinde AFA aşamasında 556, DFA aşamasında ise 657 olmak üzere toplam 1213 ortaokul öğrencisi ölçek geliştirme sürecine katılım göstermiştir. Faktör analizlerinin geçerli ve güvenilir bir niteliğe ulaşması için belirlenen örneklem büyüklüğünün oldukça önemli olduğu söylenebilir. Konu hakkında literatürde farklı görüşler olmasına karşın genel değerlendirme, örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az 5-10 katı kadar olması yönündedir (Kline, 2014; Tavşancıl, 2014). Diğer yandan daha somut bir örneklem belirleme referansında Comrey ve Lee (2013) faktör analizinde örneklem büyüklüğü için "50" çok kötü, "100" kötü, "200" orta, "300" iyi, "500" çok iyi ve "1000 ve fazlası" mükemmel yorumunda bulunmuştur. Bu çerçevede AFA ve DFA için belirlenen örneklem sayısının yeterli seviyede olduğu söylenebilir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Ölçek geliştirme sürecinde DeVellis ve Thorpe (2021) tarafından ileri sürülen ölçek geliştirme ilkeleri benimsenmiştir. Bu ilkeler; (1) ölçmek istenen psikolojik yapının açık biçimde belirlenmesi, (2) madde havuzunun oluşturulması, (3) ölçme biçiminin belirlenmesi, (4) başlangıçta oluşturulan madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi, (5) doğrulama öğelerinin değerlendirilmesi, (6) aday madde havuzunun ölçek geliştirme örneğine uygulanması, (7) maddelerin değerlendirilmesi, şeklinde sırasıyla ölçek geliştirme sürecine rehberlik etmiştir. Araştırma konusu olan ölçek, Dweck (1999, 2019) ve öğrencilerinin (Blackwell vd., 2007; Hong vd., 1999) ortaya koymuş olduğu “Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi” araştırmalarına dayanılarak hazırlanmıştır. Bu süreçte öncelikle, Dweck’in (1999) 16 maddelik orijinal ölçeği ve daha sonra revize edilen 8 ve 3 maddelik “Dweck Zihniyet Ölçeği” dahil olmak üzere Fattah ve Yates (2006), İlhan ve Çetin’in (2013), De Castella ve Byrne’nin (2015) ölçek uyarlama çalışmaları dikkate alınmıştır. Ayrıca ölçeğe konu olan “örtük zihniyet inançları”na ilişkin psikolojik yapının ölçek maddeleriyle doğru bir şekilde yansıtılabilmesi için alanın teorisyeni Dweck’in (1986, 1999, 2019) görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan 20 maddelik aday ölçek madde havuzunun yapı ve kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için “kapsam geçerlik formu” oluşturulmuştur. Bu form; eğitim bilimleri (eğitim programları ve öğretim n=5, eğitim yönetimi ve denetimi n=2 / toplam N= 7), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (N=3) ve dil bilim uzmanlarının (N=4) görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerlik formunda uzmanlara gerek sözel gerekse de yazılı olarak ölçeğe konu olan teori hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır:

“Zihniyet İnançları, temelde iki farklı görüşe dayanmaktadır. Bazı insanlar zekâ ve yeteneğin doğuştan gelen ve değiştirilemez bir özellik olduğuna inanırken bazıları ise zekâ ve yeteneğin geliştirilebilir bir özellik olduğuna inanmaktadır. Bu anlamda insanların zekâ hakkında iki temel görüşe sahip olduğu söylenebilir. Zekânın doğumla birlikte var olduğu ve sabit bir özellik gösterdiği inancı “sabit zihniyet” olarak kabul edilirken zekânın bireysel çaba ve azimle geliştirilebilir bir özellik gösterdiği inancı “gelişim zihniyeti” olarak kabul edilmektedir.”

Uzmanlardan, yukarıda yer alan bilgilendirme sonrasında ölçek havuzundaki her bir maddenin amaca uygunluk yönünden değerlendirilmesi istenmiştir. 3’lü likert formunda hazırlanan değerlendirme ifadeleri şöyledir:

“Madde ilgili boyut açısından gereklidir (1).”

“Madde ilgili boyutta kullanılabilir ancak gereksizdir (0).”

“Madde gereksizdir (-1).”

Uzmanlardan ayrıca ölçek maddelerine ilişkin düzeltme önerileri istenmiştir. Kapsam geçerlik formuna bir kişi dışında belirlenen tüm uzmanlar geri bildirimde bulunmuştur. Belirtilen uzman görüşleri (örn. “Zekânızın gelişimi çalışmalarınızla yakından ilişkilidir.”, maddesi uzman görüşleri sonrasında “Zekânızı çalışarak artırabilirsiniz.” şekline dönüşmüştür.) ve literatür ışığında 10 maddeye indirilmiş ve “Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Aday Ölçeği” açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için hazır hâle getirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği’nin (GOZİÖ) geliştirilmesi ve doğrulanması sürecinde AFA için temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2019) göre ölçek geliştirmek ve bunu yaparken her bir maddeyle veri setinden azami oranda varyans çıkartılmak isteniyorsa temel bileşenler analizi, oldukça kullanışlı bir faktörleştirme tekniğidir. DFA kapsamında Ki-Kare (PCMIN/DF) iyilik uyumu (GFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), artık ortalamaların karekökü (RMR), karşılaştırma uyumu (CFI), normlaştırılmış uyum (NFI) ve artan uyum (IFI) indeksleri AMOS 26 istatistik programı ile hesaplanarak rapor edilmiştir. Güvenirlilik ve madde analizlerine ilişkin olarak ölçek geneli ve

alt faktör yapılarına ilişkin Cronbach alpha katsayısı, alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı (bağımsız gruplar için t testi) ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. AFA, güvenilirlik ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanması için SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Ulaşılan bulguların yorumlanmasında Büyüköztürk (2014), Can (2017) ve Çokluk ve arkadaşlarının (2014) görüşleri dikkate alınmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sürecine resmî kurumlardan 39307281-605.01-E.13769169 sayılı ve 30/09/2020 tarihli izin belgesi alındıktan sonra başlanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.08.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/166

3. BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizinin temel amacı, araştırmaya konu olan olgunun altında yatan temel etkileri belirginleştirmek (Cudeck, 2000) ve bu etkileri ortak bir yapı üzerinden tanımlamaktır. Bunu yaparken izlenen yol aynı yapıyı ya da niteliği ölçtüğü varsayılan değişkenleri bir araya toplamaktır (Can, 2017). Bu şekilde, araştırılan olguya ilişkin az sayıda faktörle optimal bir anlam düzeyine ulaşılabilir. AFA öncesinde yapılması gereken ilk şey, veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmektir. Bu kapsamda gerçekleştirilen KMO değeri ve Bartlett's küresellik testine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

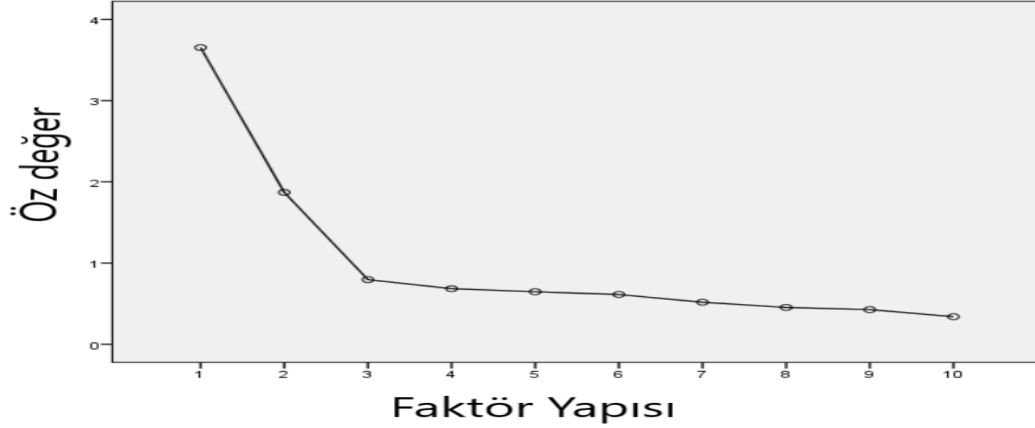
Tablo 2.

Açımlayıcı Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlilik Değeri	=	.848
Bartlett's Küresellik Testi Değeri		
Approx. Chi-Square	=	1649,016
df	=	45
Sig.	=	.000

Tablo 2, incelendiğinde KMO değerinin .848 ve Bartlett küresellik testinin ise .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulgulanmıştır ($\chi^2=1649,016$, $df=45$, $p=.00$). KMO değerinin .60 üzerinde olması (Tabachnick & Fidell, 2019) ve Bartlett küresellik testinin de anlamlı olması ($p=.00$) veri setinin faktör analizi için uygunluğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2014; Pallant, 2020). Bu bağlamda elde edilen veri setinin faktör analizi gerçekleştirmek için uygun özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Amaçsal bir yaklaşımla verileri gruplayarak azaltma ve en az sayıda ölçümle en doğru bilgiyi elde etmek için AFA sürecinde bir dizi temel ilke benimsenmiştir. Bu çerçevede temel bileşenler analiz yöntemi kullanılmış (Büyüköztürk, 2014; Can, 2017), bir maddenin ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin 0.45 ve üzerinde olmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2014). İki maddenin faktör yüklerinin çakışık sayılmaması için aralarındaki faktör yük değerinin en az 0,1 olmasına karar verilmiştir (Stevens, 2012). Belirlenen faktör yapısının kararlı

olabilmesi için en az 3 maddeyle temsil edilmesi istenmiş (Velicer & Fava, 1998) ve faktör oluşturma sürecinde dik döndürme yaklaşımı (Varimax) benimsenerek bulgular yorumlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Dik döndürme yaklaşımlarından biri olan Varimax işlemi uygulandıktan sonra yorumlanmasının daha kolay olması ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi saptayabilmesi Tabachnick & Fidell, 2019), birden fazla ve birbirinden bağımsız boyutlar elde edilmek istenmesi nedenleri ile bu döndürme yöntemi tercih edilmiştir (Şencan, 2005). Faktörlerin öz değer yükü (eigen value) 1'den büyük olanlar, anlamlı faktör yapıları olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Faktörlerin toplam varyansın açıklanmasına getirdiği katkının en az %5 olması istenmiş ve bu değer altına düştüğünde bir önceki faktörün son faktör olduğuna karar verilmiş ve bu süreçte yamaç birikinti grafiği dikkate alınmıştır (Can, 2017). Yukarıda yer alan ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilen temel bileşenler faktör analizinde ölçeğin iki faktörlü (faktör 1= 3,653, faktör 2= 1,870) bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu durum öz değerlere göre çizilen yamaç birikinti grafiğinde de (Şekil 1) açıkça görülmektedir.



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde yamaç birikinti grafiğinde birinci ve ikinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini göstermektedir. Ortaya çıkan bu iki faktörün yük değerlerine ilişkin bulgular, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 0

Bileşenler Matrisi Faktör Yük Değerleri

Madde Numarası	Faktör Yükü	Faktör Yükü
Madde 8	.829	
Madde 6	.804	
Madde 3	.738	
Madde 10	.693	
Madde 4	.682	
Madde 2		.732
Madde 1		.696
Madde 7		.686
Madde 5		.645
Madde 9*	.442	.611
Açıklanan Toplam Varyans: %55,233		
Faktör 1: %31,570, Faktör 2: %23,664		

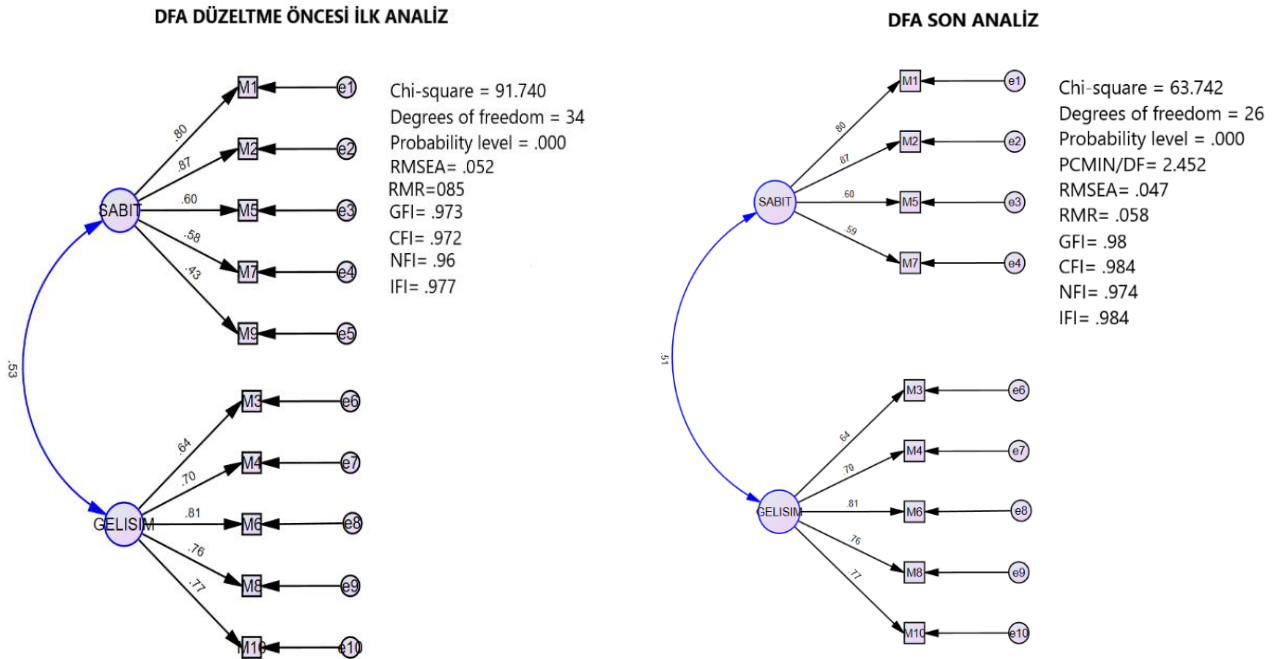
Bileşenler matrisi faktör yük değerleri tablosu incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin iki faktör yapısında toplandığı görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerlerinin .682-.829, ikinci faktör yapısında yer alan maddelerin yük değerlerinin ise .611- .732 arasında olduğu bulgulanmıştır. 9. madde dışındaki tüm maddeler tek bir faktör yapısıyla ilişkilendirilmiştir. 9. maddenin faktör yükü, birinci faktörle .442; ikinci faktörle .611 düzeyinde ilişkilendirilmiştir. Faktör analizinde ortaya çıkan bu tür ilişkiler

belirdiğinde maddenin ölçekten çıkarılıp çıkarılmamasına karar verilirken dikkate alınması gereken bir dizi referans noktası bulunmaktadır. Bu madde için en yüksek yük değerleri arasındaki farkın .10'dan büyük ve .60'ın üzerinde yük değerine sahip olması (Çokluk vd., 2014; Tabachnick & Fidell, 2019), anti-imaj korelasyon matrisinde kesişim değerinin 0,5'in üzerinde olması (Can, 2017) ve madde çıkarıldıktan sonra yapılan analizde açıklanan toplam varyans düzeyinde kötüleşmenin görülmesi nedenleriyle 9. maddenin doğrulayıcı faktör analizi öncesinde ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Bu çerçevede ölçekte ortaya çıkan iki faktörün toplam varyansın %55,233'ünü açıkladığı söylenebilir. Birinci faktör toplam varyansın %31,570'ünü, ikinci faktör ise %23,664'ünü açıklamıştır. Birden fazla faktörlü desenlerde açıklanan değişimin %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2014). Bu bağlamda aday ölçeğe ilişkin birinci ve ikinci faktör yapılarının toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu faktör yapılarına ilişkin literatür taraması ve öncü çalışmalar (Dweck, 1986, 1999, 2019; Dweck & Leggett, 1988) ışığında birinci faktör yapısına "gelişim zihniyeti", ikincisine de "sabit zihniyet" etiketi verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce gerçekleştirilen faktör analizi üzerine kurulu hipotezleri, dolayısıyla ölçeğe konu olan teorik yapıyı doğrulamak için kullanılan ileri düzey bir analiz sürecidir (Çokluk vd., 2014; Tabachnick & Fidell, 2019). Doğrulayıcı faktör analizinde, ölçek maddelerinin ilişkilendiği faktör yapısıyla olan uyumu ile faktör yapılarının birbirleriyle olan uyumu olmak üzere iki temel varsayım sınanır. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizinin, açıklayıcı faktör analizinin tersine öncelikli olarak araştırmacının ölçmek istediği teorik model yapısını test etmesine izin verdiği söylenebilir (Kline, 2015). Bu düşüncelerden hareketle AFA sonucunda ortaya çıkan 2 faktör ve 10 maddeden oluşan ölçek modelinin yapı geçerliliği, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. AMOS 26 istatistiksel yazılım aracılığı ile elde edilen DFA sonuçlarına ilişkin yol (path) analiz şeması, standardize edilmiş regresyon katsayıları ve analize ilişkin uyum iyiliği indeksleri Şekil 2'de paylaşılmıştır.



Şekil 2. DFA Analizleri

İlk analiz sonuçlarına göre ölçeğin 9. maddesinin standardize edilmiş regresyon katsayısının istenen değerden ($R=.70$) oldukça uzak olması ($R=.43$), madde hata katsayısının yüksek olması ($e5=1.96$) ve daha önce gerçekleşen açımlayıcı faktör analizinde her iki faktör yapısıyla da .33'ün üzerinde ilişkilmesi nedenleriyle 9. maddenin ölçekten çıkarılması öncelikli olarak düşünülmüştür. Daha çerçevesel bir değerlendirme için uzman kanısına başvurulmuştur. Bu kapsamda elde edilen geri bildirimler neticesinde 9. maddenin aday ölçekten çıkartılarak analize devam edilmesine karar verilmiştir.

İkinci defa gerçekleştirilen DFA'nın ilk yapılan ölçek model analizine göre (9.madde çıkarılmadan) daha iyi uyum indeksleri gösterdiği bulgulanmıştır. Bunun anlamı, geliştirilmek istenen GOZİÖ'nin sabit ve gelişim zihniyeti kavramlarıyla etiketlenen 9 maddelik iki faktörlü yapısının bu araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde daha iyi bir ölçek modeli oluşturduğu yönündedir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*DFA'da Elde Edilen Sonuçların Uyum İyiliği İndeks Ölçütleri ile Karşılaştırılması*

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Sonuç	Değerlendirme
PCMIN/DF	$5 \geq$	$3 \geq$	$2-2.5 \geq$	2.452	Mükemmel Uyum
GFI		≥ 0.90	≥ 0.95	.979	Mükemmel Uyum
RMSEA	≤ 0.08	≤ 0.06	≤ 0.05	.047	Mükemmel Uyum
CFI		≥ 0.90	≥ 0.95	.984	Mükemmel Uyum
RMR		≤ 0.08	≤ 0.05	.058	İyi uyum
NFI		≥ 0.90	≥ 0.95	.974	Mükemmel Uyum
IFI		≥ 0.90	≥ 0.95	.984	Mükemmel Uyum

(Ölçüt değerlerine ilişkin referans: Çokluk vd., 2014; Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2019)

Tablo 4'te yer alan DFA'ya ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ölçek modelinin PCMIN/DF (=2,452), GFI (=,979), RMSEA (=,047), CFI (=,984), NFI (=,974), IFI (=,984) ile mükemmel; RMR (=,058) ile de iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle AFA ile ortaya konulan iki faktörlü hipotez modeli DFA ile doğrulanmıştır. Geliştirilen ölçeğe ilişkin güvenilirlik çalışmaları ise ayrı bir başlık altında tartışılmıştır.

Güvenirlik ve Madde Analizlerine İlişkin Bulgular

Güvenirlik ve madde analizleri kapsamında ölçek geneli ve alt faktör yapılarına ilişkin Cronbach alpha katsayısı, alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2014, Can, 2017). Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 5.*Gelişim odaklı zihniyet inançları ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayıları*

Faktör Yapısı	N	Madde No	Güvenirlik Katsayısı (α)
Gelişim Zihniyeti	5	3,4,6,8,10	.855
Sabit Zihniyet	4	1,2,5,7	.811
Ölçeğin Tamamı	9	1,2,3,4,5,6,7,8,10	.851

Tablo 5, incelendiğinde ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik iç tutarlılık katsayısı .851, birinci alt boyut olan gelişim zihniyeti için .855, ikinci alt boyut olan sabit zihniyet için ise .811 bulunmuştur. Psikolojik testler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olmasının önemli bir ölçüt olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014; Nunnally, 1978). Bu çerçevede ölçeğin toplam ve alt boyutlarına ait değerlerin literatürde aranan ölçütleri karşıladığı söylenebilir. Cronbach alfa analizlerinden sonra ölçme araçlarının

güvenirliğini sınama yollarından bir diğeri de madde-toplam istatistiklerini incelemektir (Büyüköztürk, 2014; Can, 2017; Tavşancıl, 2014). Bu işlem yoluyla ölçme aracındaki her bir madde ya da alt boyutuna ait puanlarla ölçekten elde edilen toplam puan arasındaki anlamlı korelasyon katsayıları elde edildiği için sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılık göstergesi olarak yorumlanabilir. Diğer yandan ölçeğe ilişkin yapılacak bu analiz yöntemi bir yapı geçerliliği arayışı olarak da değerlendirilebilir (Tavşancıl, 2014). Bu kapsamda ölçeğe ilişkin ulaşılan madde toplam istatistik verileri aşağıda yer alan Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6.

Madde-Toplam İstatistikleri

Ölçek Maddeleri	Alt %27- Üst %27 Grup Bağımsız Örneklem t Testi Karşılaştırması (N:354)	Madde Toplam Korelasyonu
1.Yaşamınızda yeni şeyler öğrenebilirsiniz ancak temel zekâ düzeyinizi değiştiremezsiniz.	$t = 26,757$ $p=000$.647
2. Zekâ düzeyiniz doğuştan gelir ve bunu değiştirmek çok da mümkün değildir.	$t = 29,254$ $p=000$.712
3.Sizi zeki yapan şey, azimle hedeflerinize ulaşma girişimlerinizdir.	$t = 14,726$ $p=000$.560
4. Zekânıza güvenebilirsiniz çünkü zekâ gelişime açık bir özelliktir.	$t = 15,995$ $p=000$.636
5. Doğru söylemek gerekirse ne kadar zekânız varsa o kadar başarılı olursunuz.	$t = 18,335$ $p=000$.551
6. Sürekli yeni şeyler öğrenerek zekâ seviyenizi artırabilirsiniz.	$t = 17,498$ $p=000$.665
7. Ne kadar çaba göstererseniz de zekânızı değiştiremezsiniz.	$t = 21,429$ $p=000$.565
8. Zekânızı çalışarak artırabilirsiniz.	$t = 16,289$ $p=000$.651
9. Hangi özelliklere sahip olursanız olun zekânızı geliştirebilirsiniz.	$t = 17,998$ $p=000$.639
Toplam	$t = 45,097$ $p=000$	

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin toplam korelasyon düzeyleri .551 ile .712 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e (2014) göre madde-toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt etmektedir. Bu bağlamda analiz sonucunda elde edilen madde toplam korelasyon değerlerinin arzu edilen ölçütlerin üzerinde olduğu söylenebilir. Diğer yandan her bir ölçek maddesinden elde edilen puanların alt ve üst gruplarda geçerli ve güvenilir sonuçlar verip vermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi karşılaştırmasının tüm maddeler için anlamlı olduğu bulgulanmıştır ($p < .001$). Ölçekten elde edilen puanlara göre en üstte bulunan %27'lik grup, en altta bulunan %27'lik gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek puan elde etmiştir. Bu bağlamda ölçekte bulunan her bir maddeye ait toplam korelasyon katsayısının .30'dan yüksek olması ve üst-alt grup bağımsız t testi karşılaştırmalarının üst grup lehine anlamlı olması ölçekte yer alan her bir maddenin yüksek ayırt edicilik düzeyine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tüm bu analiz ve değerlendirmeler ışığında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış sabit zihniyet ve gelişim zihniyeti olarak isimlendirilen 2 faktör, 9 madde, 6'lı likert formu olan (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Çoğunlukla Katılmıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) "Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği" geliştirilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisi, sosyal bilimin birçok alanında özellikle son 20 yıldır büyük ilgi görmesine karşın teorisinin bireyler üzerinde nasıl inşa edilmesi gerektiği konusunda hala tartışmalar yürütülmektedir (Dweck ve Yeager, 2021; Gouëdard, 2021; OECD, 2021a). Benzer şekilde Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği'nin psikometrik özellikleri hakkında hem yurt dışında (Midkiff vd., 2017) hem de yurt içinde (İlhan ve Çetin, 2013) şaşırtıcı derecede az sayıda araştırmanın olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut çalışmaların daha çok lise ve üniversite (De Castella ve Byrne, 2015; Ingebrigtsen, 2018) örneklemleri üzerinde yapıldığı dikkate alındığında ilk ve ortaokul öğrencileri için geliştirilecek örtük zihniyet inançları ölçeğinin önemi artmaktadır. Diğer taraftan küresel ölçekli yakın zamanda gerçekleştirilen sosyal ve duygusal beceriler araştırmasındaki sonuçlar; 10 yaş grubundaki öğrencilerin iyimserlik, sebat, merak, sosyallik, enerji, güven ve başarıya motivasyonu gibi neredeyse tüm alt becerilerde 15 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduklarını göstermektedir (MEB, 2021; OECD, 2021b). Bu sonuç, ön ergenlik ve ergenlik döneminde öğrencilerin yaşadığı fizyolojik, biyolojik ve psikolojik değişimlerin ve bunun sonucunda meydana gelen problemlerin sosyal ve duygusal becerileri de derinden etkilediğini öne süren çalışmalarla da tutarlıdır (Eccles ve Roeser, 2009; Hankin, 2008; Schleider vd., 2019; Wigfield vd., 2006). Ayrıca çalışma sonuçları öğrencilerin yaşam doyumlarının yaş faktörüyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan tüm ülke/shehirlerde "yaşam doyumu" psikolojik bileşenleri açısından 15 yaş grubu öğrencilerinin 10 yaş grubu öğrencilerden daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulguların pratik sonuçları üzerine düşünüldüğünde, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesinde ergenliğin ilk yıllarının (10-15) kritik bir öneme sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

Ergenlik döneminde yaşanan akademik başarılarında düşüş, gelecek kaygısı, disiplin sorunları ve okulu bırakma gibi sorunların daha sık görülmesinin nedenleri arasında, ilgili duyuşsal becerilerin kritik yaş sürecinde öğrencilere istenen düzeyde kazandırılmaması gösterilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin duyuşsal becerilerinin bilişsel öğrenme alanları gibi yakından izlenmesi ve ilk-ortaokul sürecinde Gelişim Odaklı Zihniyet Teorisine dönük desteklerin artırılması daha sonraki süreçlerde ortaya çıkabilecek olan problemleri azaltabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin örtük zihniyet inançlarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan bulgular, Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği'nin psikometrik özellikleri için iyi bir destek oluşturmuş ve yurt içi (İlhan ve Çetin, 2013) ve yurt dışındaki benzer ölçek araştırmalarıyla (Dweck, 1999; De Castella ve Byrne, 2015; Karwowski, 2014) da tutarlı sonuçlar ortaya koymuştur.

Ölçek geliştirme sürecine; AFA aşamasında 556, DFA aşamasında ise 657 olmak üzere toplam 1213 ortaokul öğrencisi katılım göstermiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörlü (faktör 1= 3,653, faktör 2= 1,870) olduğu, birinci faktör yapısında yer alan maddelerin yük değerlerinin .682-.829, ikinci faktör yapısında yer alan maddelerin yük değerlerinin ise .611-.732 arasında olduğu bulgulanmıştır. Ölçekte "gelişim zihniyeti" olarak etiketlenen 5 maddelik (3,4,6,8 ve 10) faktör yapısı toplam varyansın %31,570'ini; "sabit zihniyet" olarak etiketlenen 5 maddelik (1,2,5,7,9) faktör yapısı da %23,664'ünü açıklayarak iki faktörlü yapının toplam varyansın %55,233'ünü açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarının ilkinde ölçeğin 9. maddesinin standardize edilmiş regresyon katsayısının istenen değerden ($r=.70$) oldukça uzak olması ($r=.43$), madde hata katsayısının yüksek olması ($e5=1.96$), uyum indekslerine ilişkin olumsuz etkisi ve daha önce gerçekleşen açıklayıcı faktör analizinde her iki faktör yapısıyla da .33'ün üzerinde ilişkilenebilmesi nedenleriyle 9. madde uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Son haliyle sabit zihniyet ve gelişim zihniyeti olarak isimlendirilen iki faktörlü 9 maddelik 6'lı (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Çoğunlukla Katılmıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) likert formülü ölçek modelinin PCMIN/DF (=2,452), GFI (=979), RMSEA (=0.047), CFI (=984), NFI (=974), IFI (=984) ile mükemmel; RMR (=0.058) ile de iyi bir uyuma sahip olduğu bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle AFA ile ortaya konulan iki faktörlü hipotez modelinin DFA ile doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .85; sabit zihniyet alt boyutu için .81, gelişim zihniyeti alt boyutu için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin diğer güvenilirlik özellikleri incelendiğinde, madde toplam korelasyon düzeylerinin .551 ile .712 arasında olduğu görülmüş, alt ve üst gruptaki öğrencilerin ölçek maddesinden

elde ettikleri puanların karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t-testi analizinde sonuçların tüm maddeler için anlamlı olduğu bulgulanmıştır ($p < .001$). Ölçekten elde edilen puanlara göre en üstte bulunan %27'lik grup, en altta bulunan %27'lik gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek puan elde etmiştir. Ölçekte yer alan "1,2,5 ve 7." madde sabit zihniyet alt boyutuna ait olduğu için ters kodlama yapılmalıdır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, gelişim zihniyetini işaret ederken düşük puanlar sabit zihniyet özelliğini işaret etmektedir. Ayrıca ölçek maddeleri alt boyutlara göre de puanlanabilmektedir.

Son olarak ölçekteki gelişim zihniyeti ve sabit zihniyet faktör yapıları arasında orta düzeyde negatif yönlü ($r = -.51$) bir ilişki bulunmuştur. Bunun anlamı sabit zihniyete sahip bir öğrencinin önemli oranda gelişim zihniyetine daha düşük oranda sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca orta düzeyli negatif ilişki ölçek boyutlarının birbirinden bağımsız olarak da yorumlanabileceğine de işaret ediyor olabilir (Karakelle ve Saraç, 2022). Nitekim İlhan ve Çetin'in ölçek uyarlama çalışmasında faktör yapıları arasında ulaştıkları sonuç ($r = -.18$) bu düşüncüyü desteklemektedir. Teorinin ortaya atıldığı ilk yıllarda iki kutuplu zihniyet yapısı daha tutucu şekilde dile getirilirken (Dweck, 1999; 2006; Dweck ve Leggett, 1988) son dönemdeki araştırmalar (OECD, 2021a) zihniyet inançlarının düşünülenden daha fazla dinamik olabileceğini ve çoğu bireyin sürekli olarak hem gelişim hem de sabit bir zihniyet bileşenine sahip olabileceğini göstermektedir.

Kaynakça/Reference

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74. Doi:10.1037/0021-843x.87.1.49
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on african american college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. Doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & 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. Doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Vavra, D. T., O'Boyle, E., & Brooks, M. A. (2020). Growth mindsets and psychological distress: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 101816. Doi: 10.1016/j.cpr.2020.101816
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 25-52.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Canan, S. (2019). *Değişen beynim*. Tuti Kitap Yayınları.
- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75–87. Doi:10.1016/j.cedpsych.2009.10.003
- 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. Doi:10.1073/pnas.1608207113.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Constandı, M. (2019). *Nöroplastisite (Ş. Taş, Çev.)*. Pan Yayıncılık.
- Coyle, D. (2016). *Yeteneğin şifresi (O. Çelik, Çev.)*. Beyaz Yayınları.
- Cudeck, R. (2000). *Exploratory factor analysis*. In *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 265-296). Academic Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*: Pegem Akademi.
- Daly, I., Bourgaize, J., & Vernitski, A. (2019). Mathematical mindsets increase student motivation: Evidence from the EEG. *Trends in Neuroscience and Education*. Doi: 10.1016/j.tine.2019.02.005
- 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.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. Doi:10.1037/h0030644.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik İnançlar. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (261-289) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Doidge, N. (2019). *Kendini değiştiren beyin (İ. Şener, Çev.)*. Pegasus Yayınları.
- Duckworth, A. (2019). *Azim: sabır, tutku ve kararlılığın gücü*. Pegasus Yayınları.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. Doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

- Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, 40, 208.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674–685. Doi:10.1037/h0077149.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. Doi:10.1037/0003-066x.41.10.1040
- Dweck, C. (1999). *Self-Theories: Their Role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. NY: Random House Publishing Group, New York.
- Dweck, C. S. (2019). *Aklını en doğru şekilde kullan -Mindset-* (U. Kaya, Çev.). Yakamoz Kitap.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Social and personality development* (pp. 643-691). Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. Doi:10.1037/0033-295x.95.2.256
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: a word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285. Doi:10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: mindsets and skills that promote long-term learning*. Bill ve Melinda Gates Foundation.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645–662. Doi: 10.1016/j.appdev.2003.09.002
- İlhan, M., & Çetin, B. (2013). Örtük zekâ teorisi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 191-221.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. Doi:10.1037/0003-066x.48.2.90
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 404-434). John Wiley & Sons.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5.
- Erden, B. (2022, Temmuz 20-23) Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. VIII. International TURKCESS Congress on Education and Social Sciences. <https://turkcess.net/wp-content/uploads/2022/08/TURKCESS-2022-BILDIRI-OZET-KITAPCIGI.pdf> adresinden 10.08.2022 tarihinde alınmıştır.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725.
- Erikson, E. (2019). *İnsanın 8 evresi* (G. Akkaya, Çev.). Okyanus Yayınları.
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

- Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006). *Implicit theory of intelligence scale: testing for factorial invariance and mean structure*. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.
- Freud, A. (1958). *Adolescence: Psychoanalytic study of the child*, Vol. 13. Academic.
- Gouédard, P. (2021), "Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap?", *PISA in Focus*, No. 112, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/20922f0d-en>.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*, Vols. 1,2. Appleton Century-Crofts. 591, 784 pp.
- Hankin, B. L. (2008). Cognitive vulnerability–stress model of depression during adolescence: investigating depressive symptom specificity in a multi-wave prospective study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 999–1014. Doi:10.1007/s10802-008-9228-6
- Heckman, J.J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic inquiry*, 46(3), 289-324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children’s Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. Doi:10.1111/cdev.12955
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588–599. Doi:10.1037/0022-3514.77.3.588
- Ingebrigtsen, M. (2018). *How to measure a growth mindset. a validation study of the implicit theories of intelligence scale and a novel norwegian measure*. Master's thesis, UiT Arktiske Universitet, Norges. Retrieved from <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12904/thesis.pdf?sequence=2&isAllowd=y>
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2022). Creative Mindsets Scale: Turkish Validity and Reliability, *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 4(2): 122-129.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 62-70.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137. <https://doi.org/10.1037/h0035519>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students’ intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101847. Doi:10.1016/j.cedpsych.2020.10184
- Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. J., & Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(8), 4398–4403. Doi:10.1073/pnas.070039597
- MEB (2021). OECD Sosyal ve duygusal beceriler araştırması türkiye ön raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:19.
- Merzenich, M. M. (2013). *Soft-wired: How the new science of brain plasticity can change your life*. Parnassus.
- Midkiff, B., Langer, M., Demetriou, C., & Panter, A. T. (2017). An IRT analysis of the growth mindset scale. *In The Annual Meeting of the Psychometric Society*, 163-174, Springer, Cham.
- Moser, J. S., Schroder, H. S., Heeter, C., Moran, T. P., & Lee, Y.-H. (2011). Mind your errors. *Psychological Science*, 22(12), 1484–1489. Doi:10.1177/0956797611419520
- 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. Doi:10.1037//0022-3514.75.1.33
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. Doi:10.1037/0033-295x.91.3.328

- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders*, 97-146.
- OECD (2021a). *Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>.
- OECD (2021b), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, 104889. Doi:10.1016/j.jecp.2020.104889
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793. Doi:10.1177/0956797615571017
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans John Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp.102-119).MacMillan.
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2014). Academic and emotional functioning in middle school: The role of implicit theories. *Emotion*, 14(2), 227–234. <https://doi.org/10.1037/a0035490>
- Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Foisy, L.-M. B., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, 12, 22–31. Doi: 10.1016/j.tine.2018.07.003
- Schleicher, A. (2021) A new approach to look beyond academic learning. [OECD Education and Skills Today](https://oecdeditoday.com/new-approach-social-emotional-skills/) <https://oecdeditoday.com/new-approach-social-emotional-skills/> adresinden 13.08.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Schleider, J. L., Mullarkey, M. C., & Weisz, J. R. (2019). Virtual reality and web-based growth mindset interventions for adolescent depression: protocol for a three-arm randomized trial. *JMIR Research Protocols*, 8(7), e13368.
- Schroder, H. S., Yalch, M. M., Dawood, S., Callahan, C. P., Brent Donnellan, M., & Moser, J. S. (2017). Growth mindset of anxiety buffers the link between stressful life events and psychological distress and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 110, 23–26. Doi: 10.1016/j.paid.2017.01.016
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Stipek D., & Gralinski JH. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88.3: 397.
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In R. M. Lerner ve L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 15–44). John Wiley ve Sons Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Allyn ve Bacon/Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tough, P. (2014). *Çocuklar nasıl başarılı olur? Kararlılık, merak ve karakterin gizli gücü* (G. Ergin, Çev.). Pegasus Yayınları.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231.
- Wang, S., Dai, J., Li, J., Wang, X., Chen, T., Yang, X., ... Gong, Q. (2018). Neuroanatomical correlates of grit: Growth mindset mediates the association between gray matter structure and trait grit in late adolescence. *Human Brain Mapping*, 39(4), 1688–1699. Doi:10.1002/hbm.23944
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. Doi:10.1037/0033-295x.92.4.548

- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. Doi:10.1080/00461520903433596
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd Ed.). Macmillan Publishing.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. Doi:10.1080/00461520.2012.722805
- Yeager, D. S., Walton, G. M., Brady, S. T., Akcinar, E. N., Paunesku, D., Keane, L., ... Dweck, C. S. (2016). Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(24), E3341–E3348. Doi:10.1073/pnas.1524360113

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Although Development-Oriented Mentality Theory has attracted great interest in many areas of social science, especially in the last 20 years, there are still discussions about how the theory should be built on individuals (Dweck and Yeager, 2021; Gouédard, 2021; OECD, 2021a). Similarly, it can be said that there are surprisingly few studies on the psychometric properties of the Development-Oriented Mentality Beliefs Scale, both abroad (Midkiff et al., 2017) and in the country (İlhan & Çetin, 2013). In addition, considering that the current studies are mostly conducted on high school and university (De Castella & Byrne, 2015; Ingebrigtsen, 2018) samples, the importance of the implicit mindset beliefs scale to be developed for primary and secondary school students increases. On the other hand, the results of a recent global-scale social and emotional skills research show that students in the 10-year-old group have higher average scores than students in the 15-year-old group in almost all sub-skills such as optimism, perseverance, curiosity, sociability, energy, confidence, and motivation to succeed (MEB, 2021; OECD, 2021b). This result is consistent with studies suggesting that the physiological, biological and psychological changes experienced by students during pre-adolescence and adolescence, and the resulting problems, also affect social and emotional skills deeply. Eccles & Roeser, 2009; Hankin, 2008; Schleider et al., 2019; Wigfield et al., 2006). In addition, the results of the study showed that students' life satisfaction was related to the age factor. It has been shown that in all countries/cities participating in the research, 15-year-old students have lower average scores than 10-year-old students in terms of psychological components of "life satisfaction". Considering the practical implications of these findings, it can be deduced that the first years of adolescence (10-15) have a critical importance in the development of students' social and emotional skills.

2. METHOD

Since this research is a scale development and validation study, the principles of the general survey model, one of the quantitative research methods, were adopted in this study. In survey model studies, the thoughts and reactions of the participants towards the phenomenon to be examined are tried to be revealed as they are (Büyüköztürk et al., 2017) and no intervention is made to the event, situation, object or individual that is the subject of the research (Fraenkel et al., 2012; Karasar, 2012). In the scale development process, the scale development principles proposed by DeVellis and Thorpe (2021) were adopted. In order to examine the psychometric properties of the scale, exploratory-confirming factor, Cronbach's alpha, item-total correlation and top-bottom 27% group independent sample t-test comparison analyzes were performed using SPSS 24 and AMOS 26 statistical package programs. A total of 1213 secondary school students participated in the scale development process, 556 at the EFA stage and 657 at the CFA stage.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Among the reasons why problems such as a decrease in academic achievement in adolescence, future anxiety, discipline problems and dropping out of school are more common, the failure to gain students the desired level of relevant affective skills during the critical age period can be cited. Therefore, close monitoring of students' affective skills as cognitive learning areas and increasing support for the Developmental Mindset Theory in the primary and secondary school process can reduce the problems that may arise in the later processes. In this context, the aim of the present study is to develop a valid and reliable scale to evaluate the implicit mindset beliefs of secondary school students. The findings reached for this purpose provided good support for the psychometric properties of the Development-Oriented Mentality Beliefs Scale, and similar scale studies in Turkey (İlhan & Çetin, 2013) and abroad (Dweck, 1999; De Castella & Byrne, 2015; Karwowski, 2014) also produced consistent results.

The scale, which is the subject of the research, was prepared based on the "Development-Oriented Mentality Theory" researches put forward by Dweck (2013, 2019) and his students (Blackwell et al., 2007;

Hong et al., 1999). In this process, first of all, Fattah and Yates (2006) and De Castella and Byrne (2015) scale development/development scales, including Dweck's (2013) original 16-item scale and later revised 8 and 3-item "Dweck Mentality Scale". adaptation studies were taken into account. In addition, the views of Dweck (1986, 2008c, 2013, 2019), the theorist of the field, were examined in order to accurately reflect the psychological structure of the "implicit mentality beliefs", which is the subject of the scale, with the scale items. According to the results of the exploratory factor analysis performed on 556 secondary school students, the scale has two factors (factor 1 = 3.653, factor 2 = 1.870), the load values of the items in the first factor structure are .682-.829, and the load values of the items in the second factor structure are . It was found to be between 611 and 0.732. In addition, it was determined that two factors (the first factor explained 31.570% of the total variance; the second factor explained 23.664% of the total variance) explained 55.233% of the total variance. When the goodness-of-fit indexes of the confirmatory factor analysis conducted on 657 secondary school students were examined, the scale model's PCMIN/DF (=2.452), GFI (=0.979), RMSEA (=0.047), CFI (=0.984), NFI (=0.974), Excellent with IFI (=0.984); It was also found to have good agreement with the RMR (=0.058). In other words, it was seen that the two-factor hypothesis model put forward by EFA was confirmed by CFA. The Cronbach alpha reliability coefficient for the whole scale was .85; It was calculated as .81 for the first sub-dimension (fixed mindset) and .85 for the second sub-dimension (development mentality). When the other reliability features of the scale were examined, it was seen that the item-total correlation levels were between .551 and .712, and in the independent sample t-test analysis in which the scores of the students in the lower and upper groups obtained from the scale item were compared, it was found that the results were significant for all items ($p < .001$). According to the scores obtained from the scale, the top 27% group got a significantly higher score than the bottom 27% group. "1,2,5 and 7" in the scale. Since the item belongs to the fixed mindset sub-dimension, reverse coding should be done. High scores obtained from the scale indicate a growth mindset, while low scores indicate a fixed mindset. In addition, scale items can be scored according to sub-dimensions.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sürecine resmî kurumlardan 39307281-605.01-E.13769169 sayılı ve 30/09/2020 tarihli izin belgesi alındıktan sonra başlanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.08.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/166

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

1.Yazar: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

2.Yazar: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmacılar olarak aramızda herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 118–141. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1109023>

Kovid 19 Pandemi Süreciyle İlgili Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri *

Views of School Administrators and Teachers on the Covid-19 Pandemic Period

İzzet KAPLAN¹ , Celal Teyyar UĞURLU² 

Geliş Tarihi (Received): 26.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 20.01.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışmanın amacı: Kovid 19 pandemi sürecinde, ilkököl-ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemektir. Pandemi sürecinde okullarda öğretimin devam ettiği günlerde ve uzaktan öğretim sürecinde, okul yöneticileri ve öğretmenler; öğrenci ve velilerden gelen şikâyet ve isteklere çözüm getirmek durumunda kaldılar. Okul yöneticileri ve öğretmenler yeni ve daha önce karşılaşmadıkları sorunlarla karşılaştılar. Bu süreçte okul yöneticileri ve öğretmenlerin sorunlara getirdiği çözümler, kriz yönetimi örnekleri olarak görülebilir. Bu çalışmada, pandemi sürecinde okullarda yaşanan sorunlar ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri belirlenerek alana ve uygulayıcılara katkı sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay İli Antakya, Defne, Samandağ ve Hassa İlçelerindeki 64 ilkököl ve ortaokulundaki yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen yönetici ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Veriler; araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, pandemi döneminde teknolojik araç yetersizliği, internete ulaşım, temizlik ve hijyen, öğrenme kayıpları, devam-devamsızlık, korku kaygı, sosyalleşme, okul bağlılığı, okul yönetimi görev ve sorumlulukları gibi sorunlar tespit edilmiştir. Katılımcılar bu sorunlara; farklı şekilde ders işleme, rehberlik ve bilgilendirme yapma, fiziki mekân kullanımında değişiklik yapma, temizlik ve hijyen, teknolojik araç gereç sağlama şeklinde çözüm getirmişlerdir. Sorunlara kalıcı çözümler getirmek için; öğrencilere teknolojik ve maddi destek, öğretim uygulamalarının farklılaştırılması, öğrenci destek hizmetleri, temizlik ve hijyen, teknolojik destek, yönetimi güçlendirme yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Pandemi gibi kriz durumlarına okulların hazır olmadığı ve pandeminin öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Kovid-19, okul yöneticileri, uzaktan eğitim, örgün öğretim

Abstract: The aim of this study is to discover the problems faced by primary or secondary school administrators and teachers during the Covid-19 Pandemic and to identify solutions. During the Pandemic, school administrators and teachers had to resolve complaints and requests from teachers, students, and parents when education continued in schools and distance education was experienced. As a result, school administrators and teachers faced new problems they had not encountered before. The solutions brought by school administrators and teachers to problems during this pandemic period can be seen as examples of crisis management. In this study, the problems experienced in schools during the pandemic period and the solutions offered to these problems were determined, and it was aimed to contribute to the field and practitioners with this information. A qualitative research design was used in the research. The study group of the research consists of administrators and teachers of 64 primary and secondary schools in Antakya, Defne, Samandağ, and Hassa Districts of Hatay Province. In the research, face-to-face interviews were conducted with the administrators and teachers selected with the maximum variety sampling, one of the purposive sampling methods. The data were obtained with a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed with the content analysis method. According to the findings obtained in the study, problems such as lack of technological tools, internet access, cleaning and hygiene, learning losses, absenteeism, fear anxiety, socialization, school engagement, school management duties, and responsibilities were identified during the pandemic period. Participants in the research stated that they brought solutions to these problems in the form of teaching lessons, providing guidance and information, making changes in the use of physical space, cleaning and hygiene, and providing technological equipment. It has emerged that technological and financial support for students, differentiation of teaching practices, student support services, cleaning and hygiene, technological support, and strengthening management is required to bring permanent solutions to the problems. Thanks to the research, it has been concluded that schools are not ready for crises such as the Pandemic and that the Pandemic increases the inequality of opportunity among students.

Keywords: Pandemic, Covid-19, school administrators, distance education, formal education

Atf/Cite as: Kaplan, İ ve Uğurlu, C.T. (2023). Kovid 19 pandemi süreciyle ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 118-141. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1109023>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* (Gerekli ise) Bildiri ya da Tez olarak sunulmuşsa açıklama yapılabilir.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. İzzet Kaplan, Hatay Millî Eğitim Müdürlüğü, gizzetkaplan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6685-9692

² Prof. Dr. Celal Teyyar Uğurlu, Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celalteyyar@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-7933-9327

1. GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) Koronavirüs pandemisini ilk olarak 11 Mart 2020'de açıkladı. Dünya sağlık Örgütü raporuna göre milyonlarca insan virüsten etkilendi. İlk ölüm 12 Mart 2020'de gerçekleşti (World Health Organization, 2022). Virüs başlangıçta önemsiz bir sorun gibi algılandı. Küçük önemsiz ayrıntıların çok büyük sonuçlara neden olduğunu anlatmak için "kelebek etkisi" kavramı kullanılmıştır. Kelebek etkisi "Çin'de bir kelebek kanadını çırparsa, Meksika Körfezi'nde fırtına çıkabilir" şeklinde betimlenebilir (Gürsakar, 2001, s.5). İleri sürülen bu tez, "Koronavirüs (Kovid 19)" ile ilgili bir kehanet gibi gerçekleşmiştir. Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan koronavirüs pandemisi 4 aylık bir sürüde dünyanın her bölgesine yayılarak, bütün insanların sağlığını etkilemiştir. Bu hastalık 22 Mart 2022 tarihi itibari ile 6 077 252 kişinin ölümüne, 469212705 vaka sayısına ulaşılmıştır (World Health Organization, 2022). Koronavirüsün etkisi gezegenin her bölgesinde görülmüştür. Dünyanın dört bir yanındaki kilitlenme hayal bile edilemeyecek bir şekilde çocukların hayatı üzerinde korkunç bir etki yaratmıştır. Çoğunlukla öğrenciler okullara gidememiş ve Koronavirüs bize değişimin kesin olduğunu öğretmiştir (Singla, Tanwar, Badotra ve Rana, 2021).

Kovid kilitlenmesi dünyayı birçok yönden etkilemiştir. Yeni uygulamalar, yeni bir yaşam tarzı sürdürme, sosyal mesafe gibi durumlarla dünyanın standardını tamamen değiştirmiştir. Bu değişim, öğrenme, öğretme ve öğrenme biçimlerini de ciddi şekilde etkilemiştir (Jindal, Bajal, Singh, Diwakar, Arya ve Sharma, 2021). Pandemi sürecinde devlet yöneticileri, ekonomik, sağlık ve sosyal alanlarında tedbirler almaya başlamışlardır. Eğitim kurumları tarafından acil önlemler çerçevesinde online öğrenme imkanlarını sağlamak elzem olmuştur. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler için teknolojik imkanları hızlı bir şekilde sağlamak belli zorlukları da beraberinde getirmiştir. Sohail, Bilal, Bashir, Farooq ve Hussain'e (2021) göre geleneksel yöntemlerin uygulandığı ülkelerde özellikle pandemi sürecinde eğitimde ciddi aksamaların olması kaçınılmaz olmuştur.

Kovid-19 salgını nedeniyle dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hükümet tarafından, sokağa çıkma yasağına kadar uzanan bir dizi önlemler alınmaya başlanmıştır. Alınan önlemler kapsamında 16 Mart 2020 tarihinde öncelikle okullar 2 hafta kapatılmış, daha sonra okulların kapatılma süreci uzatılmıştır. Okulların örgün eğitime kapatılmasıyla MEB tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığı ile televizyon yayını ve internet üzerinden canlı dersler yapmaya başlanmıştır. MEB uzaktan öğretimle ilgili birçok deneyimi olmasına rağmen ülke çapında uzaktan öğretime hazırlıksız yakalanmıştır. Ülke çapında internet alt yapısı, bilgisayar, tablet ve telefon yetersizliğine bağlı sorunlar nedeniyle şehir merkezlerinden kırsal bölgelere, sosyo ekonomik düzeyi yüksek bölgelerden düşük yerlere doğru artan miktarda canlı derslere katılım sorunları yaşandığı gözlemlenmiştir.

Pandemi nedeniyle uzaktan öğretim uygulamaları hayatımıza hızlı ve etkili olarak girmeye başlamıştır. Uzaktan eğitim dünyada ve Türkiye'de çok eskilere dayanmaktadır. İlk olarak mektupla öğretim çalışmalarıyla başlayan uzaktan öğretim, telefon, radyo, televizyon ile devam etmiş ve günümüzde bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişme ile canlı derslerin yapılmasına evrilmiştir. Günümüzde uzaktan öğretim; zoom, whatsapp, Microsoft Teams, Skype gibi yazılımlarla canlı dersler yapılmaya ve önceden hazırlanan dersler televizyonlardan izlenmeye başlanmıştır. Teknolojinin sağladığı imkânlarla dersler canlı olarak evlerden takip edilmiştir. Böylece, bütün dünyada uzaktan eğitim ve uzaktan öğretim kavramları bir zorunluluk olarak hayatımıza girmiştir. Bu durumun sınıflarda gerçekleştirilen öğretimin değişmesi ve dönüşmesinin yolunu açtığı söylenebilir.

"Uzaktan eğitim; geleneksel öğrenme- öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerinin planlayıcıları ile öğrenciler arası, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden bir öğretme yöntemi" olarak tanımlanmıştır (Kaya, 2002, s.21-22). Uzaktan öğrenme ise "yerden ve zamandan bağımsız olarak sunulabilen, bireylere eğitsel materyallerin elektronik

ortamda uygun ve esnek olarak yapılandırabilme, güncellenebilme ve farklı teknolojileri öğrenme sürecine katabilme, 7/24 kullanabilme gibi özellikler içeren çağdaş ve etkin bir öğrenme biçimi” olarak tanımlanmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Zorunluluktan doğan uzaktan eğitim ve öğretimin, sınıflarda verilen derslere alternatif olarak hayatımıza gireceği söylenebilir. Çok yakın bir gelecekte; derslerin bir kısmının sınıflarda, bir kısmının uzaktan öğretimde yapıldığı eğitim olan hibrit eğitim uygulamalarının yaygınlaşacağı da söylenebilir. Bu yönüyle pandemi döneminde okullarda yaşanan sorunları ve bu sorunlara getirilen çözümleri tespit etmek gelecekteki olası sorunların çözümlerine katkı sunabilir.

Pandemi süreci okul yöneticileri, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri etkilemiştir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin uzaktan öğretim süreciyle birlikte görev ve sorumluluk anlayışları değişime uğramıştır. Öğrenciler televizyon, bilgisayar, tablet veya telefon ekranından ders işlemeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak, okullarında daha önce örneği yaşanmayan problemler ortaya çıkmıştır. Eğitimde ortaya çıkan bu yeni durumla ilgili sorunlarla yüz yüze gelen ve bu sorunları çözmek zorunda olan kişilerin başında okul yöneticileri ve öğretmenler gelmektedir.

Pandemi sürecinde okul yöneticileri veli, öğrenci ve öğretmenlerin sorunlarına, öğretmenler ise öğrenci ve velilerin sorunlarına çözüm geliştirmek zorunda kalmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler daha önce bir örneğini yaşamadıkları bir kriz süreci ile karşılaşmışlardır. Bu kriz sürecinde yaşanan sorunlara okul yöneticileri ve öğretmenlerin geliştirdikleri çözüm önerilerinin tespit edilmesi alana ve uygulayıcılara katkı sunabilir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlardan yola çıkarak, gelecekte yaşanacak doğal afetler, yangın, pandemi ve savaş gibi olağanüstü durumlara okullar, öğretmenler ve yöneticilerin nasıl hazırlıklı olabileceklerine yardımcı olunabilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, (kovid 19) pandemi sürecinde resmi devlet ilk ve ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre pandemi sürecinde yaşanan sorunlar nedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre pandemi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin;
 - a) Geliştirilen çözümler nelerdir?
 - b) Çözüm önerileri nelerdir?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre pandemi sürecinin;
 - a) Olumlu yanları nelerdir?
 - b) Olumsuz yanları nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Okul yöneticileri ve öğretmenler daha önce bir örneğini yaşamadıkları bir kriz süreci ile karşılaşmışlardır. Bu kriz sürecinde yaşanan sorunlara okul yöneticileri ve öğretmenlerin geliştirdikleri çözüm önerilerinin tespit edilmesi alana ve uygulayıcılara katkı sunabilir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlardan yola çıkarak, gelecekte yaşanacak doğal afetler, yangın, pandemi ve savaş gibi olağanüstü durumlara okullar, öğretmenler ve yöneticilerin nasıl hazırlıklı olabileceklerine ilişkin çıkarım yapılabilir. Araştırma sonuçları bu nedenlerle önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında belli bir olguya ilişkin, bireysel algı ya da perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada “amaçlı örnekleme yöntemlerinden” “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Creswell, 2003; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Örneklem seçiminde katılımcıların, sosyo-ekonomik düzeyi ve yerleşim yeri (İlçe, belde, köy), görevi (okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf ve branş öğretmeni), kıdemi, cinsiyeti gibi özelliklere göre farklılaşma dikkate alınmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Yönetici ve Öğretmenlerin Özellikleri

Demografik Özellikler	Sınıflandırma	Yönetici			Öğretmenler
		Müdür	Md. Yrd	f	f
Cinsiyet	Kadın	1	2	3	15
	Erkek	14	15	29	17
Eğitim Durumu	Lisans Tamamlama	3	0	3	0
	Lisans	7	15	22	32
	Lisans Üstü	5	2	7	0
Kıdem	1-5 Yıl	0		0	7
	6-10 Yıl	2	3	5	12
	11-15 Yıl	1	9	10	6
	16-20 Yıl	1	4	5	5
	21 Üzeri	1	11	12	2
Branşı	Sınıf Öğretmeni	10	9	19	10
	Branş Öğretmeni	5	8	13	22

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubundaki katılımcılardan 32 yöneticinin 29’unun erkek 3’ü kadın; 15’i müdür, 17’si müdür yardımcısı; 3’ü 2+2 lisans tamamlama mezunu, 22’si lisans mezunu, 7’i lisansüstü mezunu; 5’i 6-10 yıl kıdeme, 10’u 11-15 yıl kıdeme, 5’i 16-20 yıl kıdeme, 12’si 21 yıl ve üzeri kıdeme; 19’u sınıf öğretmeni, 13’ü branş öğretmeni; oldukları görülmektedir. Çalışma grubundaki katılımcılardan 32 öğretmenin; 17’si erkek, 15’i kadın; 32’si (tamamı) lisans mezunu; 7’si 1-5 yıl, 12’si 6-10 yıl, 6’sı 11-15 yıl, 5’i 16-20 yıl, 2’si 21 yıl ve üzeri kıdemde; 10’unun sınıf öğretmeni, 22’sinin branş öğretmeni oldukları görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama aracı, alan taraması yapılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu alan taramasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmış ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora mezunu 2 uzmandan görüş alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 1 müdür, 1 müdür yardımcısı ve iki öğretmenle yüz yüze görüşme yapılarak pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgilere göre yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 ana soru ve 2 sonda sorusu olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere sorulan sorular; 1. Okulun yöneticisi/öğretmeni olarak pandemi sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? 2. Okulun yöneticisi /öğretmeni olarak pandemi sürecinde yaşadığınız sorunlara, a)

nasıl çözümler getirdiniz? b) hangi öneriler getirilebilir? 3. Okul yöneticisi/öğretmeni olarak pandemi sürecinin a) olumlu ve b) olumsuz yanları nelerdir?" şeklindedir. Bu araştırmada, veriler bireysel görüşme yapılarak, 2021 yılı Mayıs-2022 yılı Ocak ayı arasında toplanmıştır. Görüşmede anlaşılmayan hususlarla ilgili görüşmecilere, "örnek verir misiniz", "açıklama getirir misiniz" gibi müdahaleler yapılmıştır. Görüşmeler 30-35 dakika arasında sürmüştür. Görüşmede elde edilen veriler yazıya geçirilmiş, görüşme formları ve düz yazıya dönüştürülen metin karşılaştırılarak eksikler tamamlanmıştır.

2.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik ve geçerlilik kanıtları farklı şekillerde tanımlanır. İç ve dış geçerlik ile iç ve dış güvenilirlik özellikleri araştırma kapsamında birçok değişkenin incelenmesi ile betimlenir (Onwuegbuzie ve Johnson, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 78). Bu amaçla araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Veriler elde edilirken veri çeşitliliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcılarla, ön görüşme yapılarak çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmış, gönüllü olarak görüşmeyi kabul edenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmada Miles ve Huberman'ın (1994) dış geçerlilik ile ilgili ileri sürdüğü; araştırma örnekleme, ortamı, süreçlerin özellikleri başka örneklerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırma verileri ile araştırmanın problem ve alt problemleri ilişkilendirilerek betimlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uzman görüşü ve pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırmacının güvenilirliği için ise, araştırma yönteminin iyi belirlenmesi; araştırma yapılacak kurumun veya ortamın iyi tanınması, araştırma ortamında yeterince bulunulması; katılımcıların gönüllüğü ve çeşitliliği, kaynakça yeterliliği gibi özellikler dikkate alınmıştır. Her iki araştırmacı kategori ve temaları ayrı ayrı oluşturmuştur. İki araştırmacının oluşturduğu temaların, %85'in üzerinde benzerlik gösterdiği görülmüştür. Miles ve Huberman'a (1994) göre; hesaplanan değer %80 ve üzeri olması kodlayıcılar arası uyumun yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, uyumsuz olan temalar iki araştırmacı bir araya gelerek birlikte oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.162). Katılımcılardan yöneticilere Y1...Y32, öğretmenlere Ö1...Ö32 şeklinde kodlar verilmiştir. Bu şekilde katılımcıların kimlikleri korunmuştur. Katılımcılardan elde edilen görüşlerden, kodlar oluşturulmuş, kodlardan temalar oluşturularak, doğrudan katılımcı görüşleri ile yorumlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06/12/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 14

3. BULGULAR

Bulgular bölümü, ilkokul-ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri alt problemler altında incelenmiştir.

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular.

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, Kovid 19 Pandemi sürecinde okullarda yaşanan sorunlar; teknolojik araç, internete ulaşım, temizlik ve hijyen, öğrenme kayıpları, devam devamsızlık, korku kaygı, sosyalleşme, okul bağlılığı, okul yönetimi görev ve sorumlulukları olmak üzere 9 tema altında toplanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerinden kodlar, kodlardan temalar oluşturularak Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2’ye göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin pandemi sürecinde karşılaşılan sorunları; teknolojik araç, internete ulaşım, temizlik ve hijyen, öğrenme kayıpları, devam devamsızlık, korku kaygı, sosyalleşme, okul bağlılığı, okul yönetimi görev ve sorumlulukları şeklinde 9 tema altında toplanmıştır.

Teknolojik araç temasında; teknolojik alt yapı yetersizliği, tablet ve bilgisayar yetersizliği kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; “...öğrencilerin çok azı derslere katılabildi, geri kalanı imkân yetersizliği, elektrik kesintileri, maddi sorunlardan dolayı dersleri takip edemedi.” (Ö15), “...Pandemi sürecinde yaşadığım en büyük sorun öğrencilerin hepsine ulaşmamak oldu. EBA’da oluşturduğum derslere gerek cihaz, gerekse internet eksikliğinden dolayı katılım sağlayamıyordu.” (Ö17) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinin en çok atf alan sorununun teknolojik araç yetersizliği olduğu (bilgisayar, tablet, telefon) ortaya çıkmıştır (Y6, Ö15, Ö17, Ö24).

İnternete ulaşım temasında; internet yetersizliği ve EBA’ya erişim sorunları kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların görüşleri; “...uzaktan eğitimde sürekli olarak yaşanan internet bağlantı problemi bizi ve öğrencileri yıprattı.” (Ö6), “...Bölgemizin imkanları sebebiyle internet erişiminde zorlandık.” (Ö15) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin internete erişim ve EBA’ya giriş sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Y9,Y10,Y12,Y13,Y16,Y17,Ö6,Ö15).

Temizlik ve hijyen temasında; temizlik elamanı yetersizliği, maske kullanımı yanlışlıkları, temizlik malzemesi yetersizliği kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; “...Temizlik malzemesi yetersizliği yaşadık.” (Y7), “...Okulun açık olduğu günlerde öğrencilerin alınması, teneffüse çıkmasında karşılaşılan sorunlar (kalabalık sınıflar) yaşandı.” (Y10) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin; temizlik görevlisi yetersizliği (Y6, Y7, Y12,Y13, Y17), temizlik malzemesi yetersizliği (Y7, Y17, Y20) hijyen sorunları (Y10, Y11, Y18, Y24) yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrenme kayıpları temasında; kazanımların eksik kalması, öğrenci başarısının düşmesi, öğrencilerden dönüt alınmaması kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; “...Kazanımlar eksik kaldı. Öğrencilerin başarıları düştü.” (Y28), “...uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilerin kazanımlarından geri kalmalarına hem bildiklerini unutmalarına hem de okul kültürüne uyumlarını kaybetmelerine yol açtı.” (Ö15) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin; kazanımların eksik kaldığı (Y28, Ö15, Ö23), öğrenci seviyeleri ile ilgili dönüt alınmadığı (Ö19), öğrencilerin bildiklerini unuttukları (Ö15) tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Görüşlerine Göre Pandemi Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Tema	Kodlar	f
Teknolojik araç	-Teknolojik altyapı yetersizliği	30
	-Tablet yetersizliği	9
	- Bilgisayar yetersizliği	5
	- Telefon Yetersizliği	4
	- Velilerin tablet ve bilgisayar talepleri	4
	-Tablet dağıtım sorunları	3
	-Elektrik kesintileri	2
	Toplam (f)	57
İnternete ulaşım	- İnternet yetersizliği	46
	- EBA'ya giriş sorunları	3
	Toplam (f)	49
Temizlik ve hijyen	-Temizlik personeli yetersizliği	8
	- Öğrencilerinin maske kullanımı yanlışlıkları	6
	- Temizlik malzemesi yetersizliği	4
	- Pandemi kurallarına velilerin uymaması	3
	-Okulunda şebeke suyu sorunu	2
	- Öğrencilerin sosyal mesafeye uymaması	2
	- Kalabalık sınıflar	2
	Toplam (f)	27
Öğrenme kayıpları	-Kazanımların eksik kalması	9
	-Öğrenci başarılarının düşmesi	4
	-Öğrencilerden dönüt alınmaması	4
	-Öğrencilerin bildiklerini unutmaları	1
	-Öğrencilerin dikkat sürelerinin düşmesi	2
	-Uygulamalı dersleri işlenememesi	2
	Toplam (f)	22
Devam ve devamsızlık	-Uzaktan öğretimde derse katılım yetersizliği	13
	-Yüz yüze eğitimde derse katılım yetersizliği	2
	Toplam (f)	15
Korku-kaygı	-Uzaktan eğitimin planlanma sorunu	4
	- Pandemi döneminde rutinlerin değişmesi	3
	-Açma-kapama belirsizliği	2
	-Bulaşının yayılma korkusu	2
	-Psikolojik ve ekonomik sorunlar	2
	-Aşısız velilerle aynı ortamda bulunma zorunluluğu	1
	Toplam (f)	14
Sosyalleşme	-İletişim ortamlarının yoksunluğu	7
	-Veli okul bağının zayıflaması	2
	-Velilerin pandemiye kabullenmemeleri	2
	- Velilerin okula girme isteği	2
	Toplam (f)	13
Okul bağlılığı	-Öğrencilerde uyum sorunları	6
	-Öğrencilerin okuldan soğuması	4
	Toplam (f)	10
Okul yönetimi görev ve sorumlulukları	-Okul yöneticilerinin görev tanımı (filyasyon, vefa destek grubu görevi vb.) dışında görevlendirilmesi	7
		Toplam (f)

Tablo 2'de Devam devamsızlık temasında; uzaktan öğretimde derse katılım yetersizliği, yüzyüze derse katılım yetersizliği kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin

öğretmen/yönetici görüşleri; "...yüzyüze eğitimde devam devamsızlık sorunları yaşandı. Uzaktan öğretimde erişim sorunları yaşandı." (Y27), "...uzaktan eğitim sürecinde yeterli imkânı olmayan öğrenciler sürece katılmadı. Eğitim öğretimde aksamalar oldu." (Ö16) şeklinde vurgulanmıştır. Pandemi sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin; hem örgün eğitimde (Y27), hem uzaktan öğretim sürecinde (Y27, Ö16, Ö17) devamsızlık sorunları yaşandığı belirtilmiştir.

Korku kaygı temasında; uzaktan eğitimin planlama sorunu, pandemi döneminde rutinlerin değişmesi kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...pandemi nedeniyle veli ve öğrencilerin korkuları arttı." (Y8), "...okulda bazı sınıfların açılıp, bazılarının kapatılması gibi belirsizlikler veli ve öğrencilerde gerilim oluşturdu" (Y9) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin korku, kaygı sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir (Y4, Y8, Y9, Y13, Y15, Ö20, Ö28).

Sosyalleşme temasında; iletişim ortamlarının yoksunluğu, veli okul bağının zayıflaması kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Yaşadığım en büyük sorun öğrencilerle iletişimin kopması oldu." (Ö15), "...öğrencilerle iletişim sağlamada sorun yaşadım. Çocuklar birbirleri ile iletişim kurmada, bir araya gelmede, oyunlar oynamada zorlandılar." (Ö27) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin sosyalleşme sorunları (Y27, Ö15, Ö27, Y4, Y15) yaşadığını belirtmişlerdir.

Okul bağlılığı temasında; öğrencilerin uyum sorunları, öğrencilerin okuldan soğuması kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Okuldan uzak kalan çocukların okuldan soğumaları ve aidiyet duygusu geliştirmemelerine neden oldu" (Y4), "...Öğrenci ve öğretmenler yeni duruma adaptasyon sorunları yaşadı" (Y15) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenler, uzaktan öğretim sürecinde (Y4, Ö5, Y9, Y15) öğrencilerin okuldan soğuduklarını belirtmişlerdir.

Okul yönetimi görev ve sorumlulukları temasında; Okul yöneticilerinin görev tanımı (filyasyon, vefa destek grubu görevi vb.) dışında görevlendirilmesi kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Okul müdürlerinin görev tanımı dışında her alanda görevlendirilmesi yapılmıştır (maaş dağıtımı, maske-kolonya dağıtımı, filyasyon). Bu işler nedeniyle okulun iş ve işlemlerinde sorunlar yaşandı." (Y9), "...okul müdürlerine vefa destek grubu görevi verilmiştir." (Y21) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinde okul yöneticileri kendilerine okul yönetiminin dışında; maaş dağıtımı, maske-kolonya dağıtımı, filyasyon, vefa destek grubu görevi gibi farklı görev ve sorumluluklar yüklediklerini (Y9, Y21, Y22) ifade etmişlerdir.

2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin (katılımcıların) pandemi sürecinde yaşadığı sorunlara getirdiği çözümler ve çözüm önerileri nedir?

a) Katılımcıların pandemi sürecinde yaşadığı sorunlara getirdiği çözümler

Katılımcıların Kovid 19 Pandemi sürecinde okullarda yaşanan sorunlara getirdiği çözümler; farklı şekilde ders işleme, rehberlik ve bilgilendirme, fiziki mekân kullanımı, temizlik ve hijyen, teknolojik araç-gereç olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve kodlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların Pandemi Sürecindeki Sorunlara Getirdiği Çözümler

Tema	Kodlar	f
Farklı şekilde ders işleme	-Sosyal medya araçlarından (WhatsApp vs) ders işleme, ödev/etkinlik verme	16
	-Telefonla, kısa mesajla ders notları ve ödevler verme	14
	-Öğrenciye göre ders programı yapma	8
	-Haftalık ödevlendirme, yapma	5
	-EBA üzerinden ders işleme	5
	-Zoom ve diğer platformlardan ders işleme	4
	-Meslektaşlardan destek alma	4
	-Ev ziyaretleri yapma	3
	-Esnek çalışma saatleri uygulama	3
	-Okulda canlı ders verme	2
Toplam (f)		61
Rehberlik ve bilgilendirme	-Veli bilgilendirmelerini yapma	16
	-Veli ve öğrencilere rehberlik yapma	8
	-Velilerle ilgili sosyal medya grupları oluşturma	5
	-Okul yönetiminden yardım alma	4
	-Teknoloji kullanımı seminerleri verme	2
	-Öğretmen bilgilendirmelerini yapma	1
Toplam (f)		36
Fiziki mekân kullanımı	-Öğrencilerin okul bilgisayarlarını kullanmasını sağlama	10
	-EBA Destek noktası oluşturma	6
	-Okuldan ve çevreden internet desteği sağlama	3
	-Veli bekleme yerleri oluşturma	2
Toplam (f)		21
Temizlik ve hijyen	-Hijyen malzemeleri sağlama	3
	-Maske ve dezenfektan sağlama	2
	-Okulu düzenli olarak ilaçlama	1
	-Su bağlantı sorununu çözme	1
	-Hizmetli ihtiyacını giderme	1
Toplam (f)		8
Teknolojik araç-gereç	-MEB tarafından tablet sağlama	4
	-Ortaokullarda sınırlı sayıda tablet dağıtımını yapma	1
Toplam (f)		5

Tablo 3'te katılımcıların pandemi sürecindeki sorunların çözümüne ilişkin görüşleri; farklı şekilde ders işleme, rehberlik ve bilgilendirme, fiziki mekân kullanımı, temizlik ve hijyen, teknolojik araç-gereç temaları altında toplanmıştır. Farklı şekilde ders işleme temasında; sosyal medya araçlarından (WhatsApp vs) ders işleme, ödev/etkinlik verme, telefonla, kısa mesajla ders notları ve ödevler verme, öğrenciye göre ders programı yapma kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...öğrencilerin evlerine kısa ev ziyaretleri yaptım, ödevler verdim. Evlere bıraktığım ödevleri telefon görüşmeleri ve WhatsApp üzerinden kontrol ettim." (Ö5), "...Farklı iletişim kanallarını kullanarak ek çalışmalar uyguladım. İnternetteki açık kaynaklardan ödevlendirmeler yaptım. Ek canlı dersler yaptım. Canlı derse katılma imkânı olmayanlar için farklı dijital kaynaklardan ve

EBA'dan görevlendirmeler yaptım." (Ö15) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecindeki sorunlara okul yöneticileri ve öğretmenler; Whats App uygulaması üzerinde öğrencilere ödev ve etkinlikler verme (Y5, Y6, Ö5), telefon aracılığı ile ders işleme (Ö6, Ö9), öğrencilere ödev, çalışma sayfaları verme (Ö14, Y8) gibi farklı şekilde ders işleme şeklinde çözüm getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Rehberlik ve bilgilendirme temasında; veli bilgilendirmelerini yapma, veli ve öğrencilere rehberlik yapma, velilerle ilgili sosyal medya grupları oluşturma kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...pandemi sürecinde veli ve öğrencilere temizlik, hijyen ve maske kullanımı konusunda rehberlik yapıldı." (Y9), "...Okul idaresinden yardım aldım. Veliler ile online olarak pandemi hakkında bilgilendirme çalışmaları yaptım. Velileri eğitim öğretim sürecine katmaya çalıştım." (Ö16) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecindeki sorunlara okul yöneticileri ve öğretmenler; öğrenci ve velilere rehberlik ve bilgilendirme yaparak çözümler getirdiği (Y3, Y4, Y9, Ö16, Ö25) şeklinde genel bir kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Fiziki mekân kullanımı temasında; öğrencilerin okul bilgisayarlarını kullanmasını sağlama, EBA Destek noktası oluşturma kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "Veli bilgilendirmeleri yapılarak bahçe dışında bekleme yerleri oluşturuldu." (Y4), "...Okulun bilgisayarları sürekli açık tutularak öğrencilere internet ve bilgisayar desteği verildi." (Y8), "...Öğrencilerin sürece aktif katılımını engelleyen internet sorunu için WİFİ desteği sağlandı, okul idaresi öğrencileri EBA destek noktalarına yönlendirdi." (Ö18) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecindeki sorunlara okul yöneticileri ve öğretmenler; fiziki mekân kullanımlarında değişiklik yaparak (Y1, Y4, Y8, Y9, Y27, Ö18) çözümler getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Temizlik ve hijyen temasında; hijyen malzemeleri sağlama, maske ve dezenfektan sağlama kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "... okulun ve öğretmenlerin imkanlarıyla temizlik ve hijyen malzemeleri temin ettik." (Y17), "...İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından temizlik maddesinin çoğunluğunu verdi." (Y17, Y27), "...okulun şebeke suyunda problemleri çözmek için belediyeden tankerle su getirttik." (Y13) şeklinde belirtilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin pandemi sürecinde, temizlik ve hijyen sorununun çözülmesine (Y17, Y20, Y27) zaman ve çaba harcamak zorunda kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Teknolojik araç-gereç temasında; MEB tarafından tablet sağlama, ortaokullarda sınırlı sayıda tablet dağıtımını yapma kodlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...MEB'den 65 tablet gönderildi. Bizde bu tabletleri MEB'in belirlediği isimlere dağıttık. Öğrencilerin çoğuna tablet gönderilmedi." (Y6), "...Ortaokullara sınırlı sayıda tablet dağıtıldı, ilkokullara tablet verilmedi." (Y5) şeklinde belirtilmiştir. Pandemi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde, teknolojik araç gereç sağlanması şeklinde genel bir kanının oluştuğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır (Y5, Y6).

b) Katılımcıların pandemi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerileri

Katılımcıların Kovid 19 Pandemi sürecinde okullarda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerileri; öğrencilere teknolojik ve maddi destek, öğretim uygulamalarının farklılaştırılması, öğrenci destek hizmetleri, temizlik ve hijyen, teknolojik destek, yönetimi güçlendirme olmak üzere 6 tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve kodlar Tablo 4' te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Pandemi Sürecindeki Sorunlara Yönelik Önerileri

Tema	Kodlar	f
Öğrencilere teknolojik ve maddi destek	-Öğrencilere internet alt yapısı sağlama	22
	-MEB tarafından öğrencilere tablet verme	16
	-Okulların teknolojik alt yapısını güçlendirme	5
	-MEB tarafından okullara kaynak ayırma	4
	-Öğrencilere bilgisayar, tablet sağlama	3
Toplam (f)		51
Öğretim uygulamalarının farklılaştırılması	-Küçük gruplar halinde ders verme	12
	-Ders sürelerini kısaltma	7
	-Yüzyüze eğitime devam etme	4
	-Velilere eğitim ve bilgilendirme yapma	4
	-Seyrek nüfuslu yerlerde okulları kapatmama	3
	-Okulları yarı zamanlı açma	3
-Teneffüs sürelerini kısaltma	3	
Toplam (f)		36
Öğrenci destek hizmetleri	-Telafi eğitimi yapma	10
	-Seviye tespiti yapma	2
	-Destekleme ve yetiştirme kurslarını yüzyüze yapma	1
	-Veliler tarafından öğrencilere destek verme	1
	-Öğrencilere rehberlik yapma	1
Toplam (f)		15
Temizlik ve hijyen	-Okullara sürekli çalışan temizlik elamanı alma	3
	-Her okula sağlık personeli alma	1
	-Okullara maske, dezenfektan ve temizleyici sağlama	1
	-Okullarda uzman kişilerce hijyen eğitimi verme	1
Toplam (f)		6
Teknolojik destek	-EBA destek noktalarını artırma	3
	-TV yayınlanan ders içeriklerini geliştirme	2
	-Uzaktan öğretim sürecinde derslere hazırlıklı girme	1
Toplam (f)		6
Yönetimi güçlendirme	-Tablet dağıtımında okul yönetimini aracı kılma	1
	-Çalışma takvimi ve esaslarını daha erken duyurma	1
	-Olası riskleri okul müdürlüğüne önceden bildirme	1
Toplam (f)		3

Tablo 4'te katılımcıların pandemi sürecinde yaşadıkları sorunlara getirdiği öneriler, öğrencilere teknolojik ve maddi destek, öğretim uygulamalarının farklılaştırılması, öğrenci destek hizmetleri, temizlik ve hijyen, teknolojik destek, yönetimi güçlendirme temaları altında değerlendirilmiştir.

Öğrencilere teknolojik ve maddi destek temasında; öğrencilere internet alt yapısı sağlama, MEB tarafından öğrencilere tablet verme, okulların teknolojik alt yapısını güçlendirme kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Okulun teknolojik alt yapısı güçlendirilebilir ve her okulda teknoloji sınıfı oluşturulabilir." (Y9), "Tüm öğrencilere tablet dağıtılıp, internet erişimi sağlanabilir." (Y3, Y20), "Okullara yeteri miktarda kaynak ayrılmalı, böylece hizmetli ve diğer giderler bunlarla karşılanabilir." (Y13) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılar pandemi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öneri olarak; öğrencilere teknolojik ve maddi destek verilmesi şeklinde genel bir kararın oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y3, Y4, Y8, Y9, Y12, Y13, Y20, Ö2, Ö16, Ö21).

Öğretim uygulamalarının farklılaştırılması temasında; küçük gruplar halinde ders verme, ders sürelerini kısaltma kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Uzaktan eğitime katılamayan öğrencilere küçük gruplar halinde okullarda ders verilebilirdi." (Y7), "Küçük yerleşim yerlerinde okullar kesinlikle kapatılmamalıdır." (Y9), "...okulların kapatılmasından ziyade sınıfları bölünerek, ders saatleri ve teneffüslerin süreleri azaltılıp okulda bulunma süresi kısaltmak" (Ö1) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılar pandemi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öneri olarak; öğretim uygulamalarının farklılaştırılması şeklinde genel kanı oluşturmuşlardır (Y9, Y10, Y14, Y15, Ö1,Ö8, Ö11, Ö15, Ö19, Ö22, Ö26).

Öğrenci destek hizmetleri temasında; telafi eğitimi yapma, seviye tespiti yapma kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Destekleme ve yetiştirme kursları yüz yüze yapılabilirdi." (Y30), "...Öğrenciler eğitim ve öğretim konularında geriledi, bu nedenle öğrencilerin telafi eğitimine alınması gerekir." (Ö20) "...Öğrencilerin seviyeleri tespit edilerek, bu doğrultuda telafi eğitimi verilmelidir." (Ö26) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılar pandemi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öneri olarak; öğrenci destek hizmetlerinin uygulaması şeklinde genel bir kanı oluşturdukları ortaya çıkmıştır (Y30, Ö2, Ö20, Ö26).

Temizlik ve hijyen temasında; okullara sürekli çalışan temizlik elamanı alma, her okula sağlık personeli alma kodlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Okullarda sürekli çalışan temizlik elamanı alınabilir." (Y17), "...Okullara, maske, dezenfektan ve temizleyici sağlanabilir." (Y20) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılar pandemi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öneri olarak; temizlik ve hijyen sorununun çözülmesi yönünde genel kanı oluşturdukları anlaşılmaktadır (Y17, Y20, Ö7).

Teknolojik destek temasında; EBA destek noktalarını artırma, TV'de yayınlanan ders içeriklerini geliştirme kodlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...TV yayınlanan ders programlarının süresi artırılabilir." (Y3), "...EBA destek noktaları oluşturulabilir." (Y11), "...Televizyon bu süreçteki en yaygın kullanılan iletişim aracıydı ve bence EBA TV'den verilen dersler çoğu öğrenciye ulaşabilmek, adına en etkili çözümdü." (Ö23) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılar pandemi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öneri olarak; öğrencilere teknolojik destek yapılması yönünde genel kanı oluşturdukları anlaşılmaktadır (Y3,Y4,Y11,Ö23).

Yönetimi güçlendirme temasında; tablet dağıtımında okul yönetimini aracı kılma, çalışma takvimi ve esaslarını daha erken duyurma kodlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Olası riskler okul müdürlüğüne önceden haber verilebilir, okullar bu şekilde daha hazırlıklı olabilir." (Y17) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılar pandemi sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öneri olarak; yönetimin güçlendirilmesi yönünde genel kanı oluşturdukları anlaşılmaktadır (Y1, Y13,Y17).

3. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre pandemi sürecinin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

a) **Olumlu yanları:** Katılımcılara göre, Kovid 19 Pandemi sürecinin olumlu yanları; temizlik ve hijyen farkındalığı, teknolojik araç, okul önemi, bireysel ve toplumsal farkındalık, kriz yönetimi olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve kodlar Tablo 5' de özetlenmiştir.

Tablo 5.

Katılımcılara Göre Pandemi Sürecinin Olumlu Yanları

Tema	Kodlar	
Temizlik ve hijyen farkındalığı	-Temizlik ve hijyenin öneminin anlaşılması	22
	-Sağlığın önemi ve farkındalığının gelişmesi	14
	-Toplum sağlığı bilincinin gelişmesi	5
		Toplam (f) 41
Teknolojik araç	-Teknolojik aletlerin önemi ve kullanma becerilerinin artması	11
	-Öğretmenlerin teknoloji kullanımını yeterliklerinin artması	10
	-Öğrencilerin teknoloji kullanımını yeterliklerinin artması	5
	-EBA'nın faydalarının anlaşılması	1
		Toplam (f) 27
Okul önemi	-Okul ve okul kültürünün değer artışı	12
	-Uzaktan öğretim bilincinin gelişmesi	8
	-Öğretmenlerin öneminin kavranması	7
	-Spor, kültür ve sanat aktivitelerinin öneminin artışı	1
		Toplam (f) 28
Bireysel ve toplumsal farkındalık	-Aile bireyleri ile evde birlikte zaman geçirmenin öneminin anlaşılması	11
	-Toplumsal kenetlenme	4
	-Evde dinlenme ve kendine zaman ayırma	2
		Toplam (f) 17
Kriz yönetimi	-Olağanüstü durumda öğrenci ve öğretmenler nasıl davranacağı bilgisinin artması	7
	-Eksik ve ihtiyaçların fark edilmesi	2
		Toplam (f) 9

Tablo 5'te pandemi sürecinin olumlu yanları için; temizlik ve hijyen farkındalığı, teknolojik araç, okul önemi, kriz yönetimi, bireysel ve toplumsal farkındalık temalarının oluşturulduğu görülmektedir.

Temizlik ve hijyen farkındalığı temasında; Temizlik ve hijyenin öneminin anlaşılması, sağlığın önemi ve farkındalığının gelişmesi kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Temizlik ve hijyenin önemi anlaşıldı, farkındalığı gelişti." (Y18), "...Sağlık ve temizliğin önemi ve farkındalığı arttı." (Y3), "...öğrenciler ve öğretmenler hijyenin önemini daha iyi kavradılar. Temizlik ve mesafe konusunda farkındalık oluştu. Eskiye göre insanlar daha titiz ve dikkatli olmaya başladı." (Ö12), "...insan sağlığının her şeyden önemli olduğu anlaşıldı." (Ö10) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, temizlik ve hijyen farkındalığının artmasının pandemi sürecinin olumlu yanı olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y6, Y9, Y14, Y18, Y19, Y22, Y23, Y24, Ö2, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö19)

Teknolojik araç temasında; teknolojik aletlerin önemi ve kullanma becerilerinin artması, öğretmenlerin teknoloji kullanımını yeterliklerinin artması kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Teknolojik aletlerin önemi ve kullanma becerileri arttı. Öğretmen ve öğrencileri geliştirdi." (Y19), "...öğretmen ve öğrenciler teknolojik aletleri kullanmayı öğrendiler." (Ö14), "...Ekran karşısında ders vermeyi öğrendik. Çeşitli deneyimler kazandık. Sabırlı olmayı öğrendik." (Ö20) şeklinde tespit edilmiştir. Katılımcılara göre, teknolojik araç kullanımının gelişmesi pandemi sürecinin olumlu yanı olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y7, Y8, Y13, Y19, Y21, Y22, Y27, Ö4, Ö6, Ö14, Ö20, Ö22).

Okul önemi temasında; okul ve okul kültürünün değer artışı, uzaktan öğretim bilincinin gelişmesi kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri;

"...Öğretmenlerin önemi anlaşıldı. Veliler okulda verilen eğitimin önemi ve değerini anladı."(Y1), "...Yüzyüze eğitimin önemi kavrandı. Spor, kültür ve sanat aktivitelerinin önemi kavrandı."(Ö1), "...Öğretmenlerimizin değeri anlaşıldı, öğrencilerimizin değeri anlaşıldı."(Ö11) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, okul öneminin artması pandemi sürecinin olumlu yanı olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y1,Y3,Y12,Y20,Ö1,Ö11,Ö16).

Kriz yönetimi temasında; olağanüstü durumlarda öğrenci ve öğretmenlerin nasıl davranacağı bilgisinin artması, eksik ve ihtiyaçların fark edilmesi kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "Olağanüstü durumda öğrenci ve öğretmenler nasıl davranacağını öğrendi." (Y6), "...Ani gelişebilecek sorunlara hızlı ve yerinde müdahale refleksi arttı." (Y9), "Kriz yönetimi bizzat yaşayarak öğrenildi." (Y13) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, kriz yönetimi becerisinin gelişmesi pandemi sürecinin olumlu yanı olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y5, Y6, Y9, Y13, Y22, Ö7, Ö11, Ö13, Ö20).

Bireysel ve toplumsal farkındalık temasında; aile bireyleri ile evde birlikte zaman geçirmenin öneminin anlaşılması, toplumsal kenetlenme kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Toplum olarak en zor zamanlarda kenetlenebileceğimizi fark ettik." (Y15), "...Ailemizle daha fazla zaman geçirdik ve bol bol dinlendik. Çocuklarımızla farklı oyunlar oynadık." (Y28), "...İnsanların kendine daha çok vakit ayırmasına olanak sağladı. Evde aileler birlikte daha çok vakit geçirdi." (Ö25) tespit edilmiştir. Katılımcılara göre, bireysel ve toplumsal farkındalığın artması pandemi sürecinin olumlu yanı olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y5, Y15,Y18, Y19, Ö12, Ö25, Ö28).

b) Olumsuz yanları: Katılımcılara göre, Kovid 19 Pandemi sürecinin olumsuz yanları; sosyalleşme, okul disiplini, kaygı-korku, uzaktan eğitimin verimsizliği, teknoloji bağımlılığı, ekonomik sorunlar olmak üzere 6 tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve kodlar Tablo 6' da özetlenmiştir.

Tablo 6 da Kovid 19 pandemi sürecinin olumsuz yanları; sosyalleşme, okul disiplini, kaygı-korku, uzaktan eğitimin verimsizliği, teknoloji bağımlılığı, ekonomik sorunlar şeklinde temalar altında toplanmıştır. Sosyalleşme temasında; sosyalleşme ve iletişime olumsuz etki, sosyal gelişime olumsuz etki kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Sosyalleşme ve iletişim kültürü zayıfladı." (Y9), "...Sosyal gelişim olumsuz etkilendi, sosyalleşme açısından çocuklar geriledi." (Y7), "...Sosyal medyaya ve teknolojik araçlara ilginin artması çocukları gerçek hayatla bağını koparıp asosyal kişilik geliştirmelerine neden oldu." (Ö1) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, pandemi sürecinin olumsuz yanının öğrencilerin sosyalleşme sorunu yaşadığı yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y3,Y7, Y9,Y14, Ö1, Ö4, Ö14, Ö15).

Okul disiplini teması altında; okuldan ve derslerden uzaklaşma, fırsat eşitsizliği kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...İmkânı olmayan öğrencilerin eğitim durumu zayıfladı. Okullarda disiplin sorunları yaşanmaya başladı." (Y22), "...öğrenciler okul kültüründen uzaklaştı, davranış problemleri ortaya çıktı." (Ö9) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, pandemi sürecinin olumsuz yanının okul disiplininin bozulması olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y20, Y22, Y27, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö23).

Kaygı-korku temasında; veli, öğrenci, öğretmenlerde kaygı ve korku artışı, öğrencilerin sağlık sorunlarında artış kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...Hastalıktan dolayı insanların kaygı ve korku artışı yaşandı." (Y4), "...Şüphencilik arttı, insanlar birbirinden uzaklaşmaya başladı." (Y19), "...Öğretmen, öğrenci ve velilerde psikolojik olarak olumsuz bir travma yarattığını düşünüyorum." (Ö16) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, pandemi sürecinin olumsuz yanının kaygı korku artışı olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y4, Y7, Y9, Y10,Y17, Y21, Ö16, Ö19, Ö27).

Tablo 6.
Katılımcılara Göre Pandemi Sürecinin Olumsuz Yanları

Tema	Kodlar	f
Sosyalleşme	-Sosyalleşme ve iletişime olumsuz etki	25
	-Sosyal gelişime olumsuz etki	8
	-Paylaşım bilincine olumsuz etki	4
	-Çocukların bireysel çalışma becerilerine olumsuz etki	3
	Toplam (f)	40
Okul disiplini	-Okuldan ve derslerden uzaklaşma	21
	- Fırsat eşitsizliği	9
	-Okul disiplininin bozulması	7
	Toplam (f)	37
Kaygı-korku	- Veli, öğrenci, öğretmenlerde kaygı ve korku artışı	9
	- Öğrencilerin sağlık sorunlarında artış	8
	- Şüphencilik	4
	-Öğrencilerde dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozuklukları	4
	-Yeme ve uyku bozukluğu	1
	Toplam (f)	26
Uzaktan eğitimin verimsizliği	- Eğitim öğretimde aksamanın artışı	12
	- Uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumsuz algı	9
	- Öğretmenlerin iş yükü artışı	1
	Toplam (f)	22
Teknoloji bağımlılığı	-Teknoloji bağımlılığının artması	10
	-Öğrencileri teknoloji bağımlılığının tetiklenmesi	2
	Toplam (f)	12
Ekonomik sorunlar	-Teknolojik alet ve internet bağlantısı olmayan velilerin yaşadığı zorluklardaki artış	2
	-Ülke ekonomisi bozulmasına yönelik artış	2
	-Teknolojik aletlerde fiyat artışı	2
	- Bireylerin ekonomisinin bozulmasına yönelik artış	2
	-Temizlik maddelerinde fiyat artışı	2
	- İhtiyaçların karşılanamama durumunda artış	1
	Toplam (f)	9

Tablo 6’da Uzaktan eğitimin verimsizliği temasında; eğitim öğretimde aksamanın artışı, uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumsuz algı kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; “...Uzaktan eğitim sürecinin verimsizliği ortaya çıktı.” (Y1), “...Uzaktan eğitim ile ilgili sağlıklı dönüt alınamadı.” (Y16), “...öğrenciler yüz yüze eğitimdeki kadar aktif olamadılar.” (Ö20) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, pandemi sürecinin olumsuz yanının uzaktan eğitimin verimsiz olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y1, Y12, Y14, Y15, Y22, Ö15, Ö20).

Teknoloji bağımlılığı temasında; teknoloji bağımlılığının artması, öğrencileri teknoloji bağımlılığının tetiklenmesi kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; “...çocuklarda teknoloji bağımlılığı arttı, uzun süre tablet, bilgisayar başında zaman geçiriyorlar.” (Y10), “...Çocuklar okuldan ayrı kaldığı günlerde sosyal medya, oyun, bilgisayar oyunları gibi alanlara gereğinden fazla yöneldiler.” (Ö12) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, pandemi

sürecinin olumsuz yanının teknoloji bağımlılığı olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y10, Y18, Ö4, Ö12).

Ekonomik sorunlar temasında; teknolojik alet ve internet bağlantısı olmayan velilerin yaşadığı zorluklardaki artış, ülke ekonomisinin bozulması kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen/yönetici görüşleri; "...ülke ekonomisi, kişisel ekonomi olumsuz etkilendi, gelece dair umutlarımız ve hayallerimiz olumsuz etkilendi." (Ö2), "...bazı ihtiyaçlarımızı karşılayamadık." (Y28), "...ekonomik kriz ülke olarak psikolojik, ekonomik vb yandan zor süreçler atlatıldı." (Ö28) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılara göre, pandemi sürecinin olumsuz yanının ekonomik sorunlar olduğu yönünde genel kanının oluştuğu ortaya çıkmıştır (Y28, Ö2, Ö28).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Pandemi sürecinde; okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, çözümlerine ilişkin önerileri, olumlu ve olumsuz yanları aşağıdaki tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Pandemi Sürecinin Yansımaları

Yaşanan sorunlar	Getirilen çözümler	Çözüme ilişkin öneriler	Olumlu yanları	Olumsuz yanları
Teknolojik araç	Farklı şekilde ders işleme	Öğrencilere teknolojik	Temizlik ve hijyen	Sosyalleşme
İnternete ulaşım	Rehberlik ve bilgilendirme	ve maddi destek	farkındalığı	Okul disiplini
Temizlik ve hijyen	Fiziki mekân kullanımı	Öğretim	Teknolojik araç	Kaygı-korku
Öğrenme kayıpları	Temizlik ve hijyen	uygulamalarının	Okul önemi	Uzaktan eğitimin
Devam devamsızlık	Teknolojik araç-gereç	farklaştırılması	Bireysel ve	verimsizliği
Korku-kaygı		Öğrenci destek	toplumsal	Teknoloji
Sosyalleşme		hizmetleri	farkındalık	bağımlılığı
Okul bağlılığı		Temizlik ve hijyen	Kriz yönetimi	Ekonomik
Okul yönetimi görev ve sorumlulukları		Teknolojik destek		sorunlar
		Yönetimi güçlendirme		

Kovid Pandemi sürecinde okullarda yaşanan sorunlar: teknolojik araç, internete ulaşım, temizlik ve hijyen, öğrenme kayıpları, devam-devamsızlık, korku kaygı, sosyalleşme, okul bağlılığı, okul yönetimi görev ve sorumlulukları olarak tespit edilmiştir.

Kovid Pandemi sürecinde; uzaktan öğretimde öğrencilerin teknolojik araç (bilgisayar, tablet ve telefon) yetersizliği, internete ulaşım ve elektrik kesintileri nedeniyle uzaktan öğretim derslerine katılımının çok düşük kaldığı şeklindedir. Hebebcı, Bertiz, ve Alan (2020) pandemi döneminde öğrencilerin teknolojik araç-gereç yetersizliği yaşadıkları ile ilgili sorunları tespit etmişlerdir. Aynı şekilde, farklı araştırmalarda internet alt yapı yetersizliği sorunu vurgulanmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Erbil, Demir, & Armağan Erbil, 2021; Genç, 2020; Rotas ve Cahapay, 2020; Oyedotun, 2020). Akyavuz ve Çakın, (2020) pandemi sürecinde okullarda, "iletişim eksikliği, teknik yetersizlik, bilgi eksikliği, öğretmenlerin ilgisizliği ve planlama yetersizliği" yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin internet veya teknolojik araç yetersizliği nedeniyle uzaktan eğitimde sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bu verilerle araştırma bulgularımız tutarlılık göstermektedir. Okullarda temizlik elamanı ve temizlik malzemesi yetersizliği bir başka sorun alanı olarak tanımlanmıştır. Pandemi okullarda zaten var olan temizlik ve hijyen sorununu daha görünür hale getirmiştir. Öğrencilerin hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan öğretimde okula devam ya da derslere katılım sorunları ve buna bağlı nedenlerden dolayı öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşadığı tespit edilmiştir. Pandemi koşullarının öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediği de ulaşılan sorun alanları arasındadır. Duman (2021) pandemi sürecinde okullarda "temizlik görevlisi yetersizliği, tablet dağıtımı, uzaktan eğitime katılım, temizlik ve hijyen malzeme yetersizliği yaşandığını tespit etmiştir. Diğer yandan, öğretmen, öğrenci ve velilerin korku-kaygı artışı ve öğrencilerin sosyalleşme sorunu yaşadığına ilişkin sorunlar daha çok öğretmen-veli-öğrenci sosyal ilişkileri ve yapısı

ile ilgilidir. Öğrencilerin evde kalma sürelerinin uzaması, uzaktan öğretimle ders işleme, öğretmen, öğrenci ve velilerde hasta olma korkusu, okulların açılma kapanmasına ilişkin belirsizlik, EBA'da ders planlarındaki sık değişiklikler, öğrenci velilerinin işten çıkarılmasının oluşturduğu sıkıntılar olduğu tespit edilmiştir. Uçar (2021) okul yöneticileri ve öğretmenler salgın sürecinden psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri; öfke kontrolünde zorluk, sağlıklı iletişim kurmada zorlanma, yalnız kalma isteği, seslerden rahatsız olma, kaygılanma, aşırı titizlik, kırıcı ve agresif olma, duygu değişimi, stres, dikkat dağınıklığı, ruhsal bunalım, dengesiz davranışlar, korku, şüphencilik, güvensizlik, duyarsızlık, heyecan yaşadıkları gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Konan ve Ulaş (2021) tarafından yapılan araştırmada; öğrenci sayısının azlığı ve öğrenci devamsızlığı, virüse yakalanma korkusu ve velilerin virüs konusundaki duyarsızlığı olduğu gibi sorun alanları tespit edilmiştir.

Araştırmacılar, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların, öğrenciler açısından eğitimde fırsat eşitliğine bir engel oluşturabileceği (Bayburtlu, 2020, s.149; Can, 2020, s.15; Işık ve Bahat 2021, s.498) çıkarımlarına ulaşmışlardır. Araştırmamızda, eğitim teknolojileri ve internet alt yapı yetersizliği sorunu, sosyo ekonomik düzeyi düşük veya orta düzeyde bulunan ailelerin uzaktan erişimini engellediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle eğitim teknolojilerindeki yetersizliklerin eğitime öğretime erişimi engellemesinden dolayı öğrenciler arasında öğrenme açısından eşitsizliklere neden olduğunu söyleyebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin pandemi sürecindeki sorunlara getirdikleri çözümler: farklı şekilde ders işleme, rehberlik ve bilgilendirme yapma, fiziki mekân kullanımında değişiklik yapma, temizlik ve hijyen, teknolojik araç gereç sağlama şeklinde tanımlanmıştır.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin ve yöneticilerin süreci etkili yönetmek için; uzaktan eğitimde tablet, bilgisayar, telefon ve interneti olmayan ya da yetersiz olan öğrenciler için, *farklı ders işleme*, yöntemleri geliştirdikleri görülmüştür. Sosyal Medya araçlarından (WhatsApp vs) ders işleme, ödev/etkinlik verme, telefonla, kısa mesajla ders notları ve ödevler verme, öğrenciye göre ders programı yapma şeklinde derslerin işlendiği belirtilmiştir. Bu uygulamalarla, öğretmenlerin elindeki imkanları kullanarak öğrencilere ulaşmaya çalıştıkları söylenebilir. Pandemi sürecinde temizlik ve hijyen bilgisi, teknolojik araç kullanımı ve iletişimle ilgili sorunların veli, öğrenci ve öğretmenlere *rehberlik ve bilgilendirme* yapılarak çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Benzer şekilde okulların fiziki mekânlarında değişiklik yaparak öğrenci ve öğretmenlerin daha güvenli ve sağlıklı eğitime ulaşmaları için çalışma yapıldığı ifade edilmiştir. Bu anlamda okul yöneticileri, okul bahçesinin dışında bekleme alanları oluşturma, okulun bilgisayarlarını ve internetini öğrencilerin kullanımına açma gibi bir dizi çalışma yapmışlardır. Pandemi sürecinde ortaya çıkan temizlik ve hijyen sorunu çözmek için okulun ve öğretmenlerin imkanları ile temizlik ve hijyen malzemesi aldıkları, ekim ayında İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından İŞKUR kapsamında okullara hizmetli verildiği, maske ve dezenfektan ihtiyaçlarının İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından karşılandığı, okulların açıldığı eylül ve ekim ayında hizmetli sorunu yaşadıklarını, bu dönemde yönetici olarak okulun temizliğini kendilerinin yapmak zorunda kaldığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin pandemi döneminde öğrencilerin kullanmaları için teknolojik araç gereç sağlamaya çalıştıkları, MEB tarafından sınırlı sayıda ortaokul öğrencisine tablet gönderildiği, bu tabletlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadan uzak olduğu görülmektedir. Karbeyaz, Yurtdakal ve Kurt'a (2021) göre, ders anında teknik problemlerin yaşanması, kullanılan uzaktan eğitim ara yüzün karmaşık olması sorun olarak görülmüştür. Öğrencilerin gördüğü dersi velilerin de görebilmesi için cep telefonlarına uygun programların üretilmesi, güvenlik ihlallerini engelleyecek programların olması karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Bu durum teknolojik sorunlara getirilen çözümlerin bu araştırma sonuçlarıyla aynı çerçevede yer aldığına işaret edildiğini göstermektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin pandemi döneminde yaşanan sorunlara getirilen çözüm önerileri: öğrencilere teknolojik ve maddi destek, öğretim uygulamalarının farklılaştırılması, öğrenci destek hizmetleri, temizlik ve hijyen, teknolojik destek, yönetimi güçlendirme yapma, olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen ve yöneticiler, MEB tarafından öğrencilere internet, tablet sağlanması ve okulların internet alt yapılarının güçlendirilmesi, okullara ihtiyaçları için ödenek ayrılmasına yönelik desteklerin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bayburtlu'nun (2020) "bilgisayar ya da interneti olmayan öğrencilere tablet dağıtılmasının ve internet erişimi sağlanmasının uzaktan eğitim derslerine katılımı arttırıp fırsat eşitliği sağlayabileceği" yönündeki araştırma bulgusunda da benzer bir şekilde okulları ve öğretmenleri destekleme ile pandemi sürecindeki sorunların bazılarının aşılabileceği görülmektedir. Uzaktan öğretimde yaşanan sorunlardan dolayı okulların uygun koşullarda örgün eğitime devam edilmesi ya da hibrit eğitim yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca ders içeriklerinin EBA ve televizyon yayınları üzerinden yayınlanması şeklinde çözümler öne çıkmıştır. Demir ve Özdaş (2020) da eğitim sistemi için EBA alt yapısının güçlendirilmesi, öğretmen ve öğrencilere alt yapı desteğinin sağlanması gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Buradan yola çıkarak, hibrit eğitim sisteminin gelecekteki kriz ortamlarında kullanılacak bir alternatif yöntem olabileceği yönünde çıkarıma ulaşılabilir.

Öğrencilerin öğrenmesi gereken kazanımları öğrenmediği bu nedenle kazanımların giderilmesi için; telafi eğitimi yapılması, seviye tespiti yapılarak destekleme ve yetiştirme kurslarının yüz yüze sürdürülmesi, veliler tarafından öğrencilere destek verilmesi şeklinde yöntemler kullanılabilir. Temizlik ve hijyen sorununu çözümede, MEB tarafından okullara sürekli çalışan temizlik elamanı alınması, her okula sağlık personeli alınması, okullara maske, dezenfektan ve temizlik malzemeleri sağlanması gerektiği tespit edilmiştir. Pandemi gibi kriz durumlarına okulların hazır olmadığı ve pandeminin öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pandemi sürecinin olumlu yanları: temizlik ve hijyen farkındalığı, teknolojik araç, okulun önemi, kriz yönetimi, bireysel ve toplumsal farkındalık şeklinde sıralanırken, **olumsuz yanları;** sosyalleşme, okul disiplini, kaygı-korku, uzaktan eğitimin verimsizliği, teknoloji bağımlılığı, ekonomik sorunlar şeklinde sıralanmıştır.

Pandemi çoğunlukla olumsuz durumların yaşandığı bir süreç olarak algılansa da kriz dönemlerinde eğitim öğretimin yönetilmesi bağlamında farkındalıkları artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte farklı alanlarda genelde insanların özelde eğitimcilerin yaşam kalitelerini artırma, hayatı anlamlandırma, eğitim yönetimi üzerine yeniden düşünme gibi sorgulamalara girmelerini sağlamıştır. Demirebilek, Demirtaş, Han ve Atila'ya (2021) göre; pandemi sürecinde uzaktan öğretimin yetersiz, etkisiz, etkileşimsiz, imkâna bağlı bir eğitim şekli olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin sorunların çözümünde zorlandıkları, okulların uzaktan eğitime hazırlıklı olmadığı da diğer olumsuz bir durum olarak betimlenmiştir. Bu nedenle okulların pandemi, sel, deprem gibi doğal afetlerle ilgili kalıcı çözümler geliştirilmesi gerektiği ve bu konuda uzaktan öğretim teknolojilerine yatırım yapılması gerektiği söylenebilir. Klocho, Kulynych, Chuiko, Postolna ve Holovanova'a (2021) göre, pandemi ile birlikte çevrimiçi öğrenme, devletle etkileşim, çevrimiçi kursların popülaritesi arttığı görülmektedir. Bazı uzmanlar pandemiyi hem tehdit hem de fırsat olduğuna inanmaktadırlar. Çin'deki kriz ve şansın aynı hiyeroglif ile gösterilmesi bir örnek olarak sunulabilir. Gelecekte yüksek öğretimde, uzaktan ve çevrimiçi öğrenmenin hâkim olması da beklenmektedir.

Uçar (2021) araştırmasında, pandemiyi olumlu yanı olarak "sağlıklı yaşamın önemini kavrama, sahip olduklarının değerini anlama, aile ilişkilerinin önemini kavrama" olumsuz yanı olarak ise "kaygıların ortaya çıkması" sonuçlarına ulaşmıştır. Bu durumun pandemi ile birlikte, yaşama anlam yüklemeye ve aile ilişkilerinin önemi konusunda farkındalığın artırdığı söylenebilir. Singla, Tanwar, Badotra ve Rana (2021) pandemiyi farklı öğrenme kapılarının açılması ve kullanılması için önemli fırsatlar sunduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca online toplantıların yapılma sıklığının artması, materyallerin dijital kopyalarının saklanması, dünyadaki şeffaflığın artması yoluyla öğrencilerin akranlarıyla internet üzerinden daha çok iletişime geçmelerinin sağlanması gibi olumlu sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Açık ve uzaktan öğrenme isteğinin artması başka bir olumlu yan olarak vurgulanmıştır. Owen Hall (2020) COVID-19'un eğitim yönetişiminin geleceğini nasıl şekillendirdiğine ilişkin bazı öngörülerde bulunmuştur. Örneğin, okullar,

çevrimiçi varlıklarının artırılması ve değişen toplum koşullarına hızla uyum sağlayabilen, sorunları çözmeye yönelik ve internette ustalıklı işlem yapabilen mezunlar aramaya başlamıştır (akt.Klochko, Kulynych , Chuiko , Postolna ve Holovanova, 2021). Görüldüğü gibi alanyazındaki farklı araştırma bulguları ile Türkiye'deki araştırma bulgularının benzerliği bu bağlamda dikkat çekicidir. Pandemi bir yandan büyük sorunlara kapı aralarken diğer yandan yeni bir eğitim paradigması oluşturma ve sorunları yönetme anlayışı geliştirme yeterliği kazandırma kapılarını da açmıştır.

Öneriler

1. MEB tarafından öğrenci sayılarına göre okullara ödenek ayrılarak; okulların temizlik elemanı, temizlik ve hijyen malzemesi, kırtasiye alımları vb. gibi giderleri buradan karşılanabilir.
2. MEB tarafından öğrencilere ücretsiz tablet ve internet sağlayabilir.
3. Okullarda uzaktan öğretim sürecinin geliştirilmesi için internet alt yapısının oluşturulması gereksinimi doğduğu söylenebilir.
4. Öğrenci ve velilerde oluşan pandemi ile ilgili kaygı ve korkuyu azaltmak ve öğrencilerde oluşan teknoloji bağımlılığı sorunun çözmek için düzenli seminer, rehberlik ve bilgilenme çalışmaları yapılabilir.
5. MEB tarafından pandemi döneminde uzaktan öğretime erişim sağlamayan öğrencilerin bilgi eksikliğini yaz döneminde, yeni öğretim dönemlerinde yapılacak telafi eğitimleri ile karşılanması sağlanabilir.

Kaynakça

- Akyavuz, E. K. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4) 15 (4),723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(2), 11-53.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Global Edition: Pearson.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49 (1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- 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. <https://doi.org/10.17679/inuefd.827706>
- Duman, Ç. (2021). Pandemi Sürecinde Okul Yönetimine İlişkin İdareci Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 181-194
- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(3), 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Genç, S. (2020). Uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 4(3), 101-107. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2020.271.3>
- Gürsakaç, N. (2001). *Yeni bilim*. http://www.academia.edu/download/37299078/YENI_BILIM.docx Erişim Tarihi: 07.01.2021
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. ve Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- İşık, M. ve Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.
- Jindal, M., Bajal, E., Singh, P., Diwakar, M., Arya, C. ve Sharma, K. (2021). Online education in Covid-19: Limitations and improvements. *2021 IEEE 8th Uttar Pradesh Section International Conference on Electrical, Electronics and Computer Engineering (UPCON)*, 2021, pp. 1-5, doi: 10.1109/UPCON52273.2021.9667605.
- Karbeyaz, A., Yurtdakal, K. ve Kurt, M. (2021). Öğrencilerin covid 19 sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşadığı sorunlar ve olası çözüm yolları. *EKEV akademi dergisi*, 25 (88), 71-97.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem.
- Klochko, V., Kulynych, T., Chuiko, N., Postolna, N., Holovanova, O. (2021). Comparison of distance education problems during the COVID-19 pandemic. *Science Rise*, 2, 59-64. <http://doi.org/10.21303/2313-8416.2021.001776>
- Konan, N. ve Ulaş, M. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgın döneminde anaokulu yöneticisi olmak. *Milli Eğitim*, 49 (1), 505-527. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.720556>

- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expendad Soursebook*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). *İzleme ve Değerlendirme Raporu 2020*. Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim. <http://covid19.meb.gov.tr/assets/files/02-rapor-yayin-bilgilendirme/04-raporlar/01.pdf>. Erişim Tarihi: 07.02.2021
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsiegitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr,web>. Erişim Tarihi: 07.02.2021
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020c). *Eba Tv Ders Yayını*. <https://www.eba.gov.tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020d). *500.000 Tablet Bilgisayar Dağıtımının İkinci Fazındayız*. <https://www.meb.gov.tr/500000-tablet-bilgisayar-dagitiminin-ikincifazindayiz/haber/22182/tr>. Erişim Tarihi: 07.02.2021
- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2004, April). Validity issues in mixed methods research. *American Educational Research Association*, San Dieg.
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M.Bütün, S.B. Demir), Ankara: Pegem
- Rotas, E. E., ve Cahapay, M. B. (2020). Difficulties in Remote Learning: Voices of Philippine University Students in the Wake of COVID-19 Crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 147-158. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4299835>
- Sohail, M., Bilal, M., Bashir, A., Farooq, M. ve Hussain, M.A. (2021). Assessment of critical challenges faced by students and significance of cutting edge technologies in Pakistan education during Covid-19 Pandemic," *2021 International Conference on Innovative Computing (ICIC)*, 2021, pp. 1-7, doi: 10.1109/ICIC53490.2021.9692958.
- Singla, T., Tanwar,S., Badotra, S. ve Rana, A. (2021). Impact of Covid-19 on Education System. *2021 9th International Conference on Reliability, Infocom Technologies and Optimization (Trends and Future Directions) (ICRITO)*, 2021, pp. 1-6, doi: 10.1109/ICRITO51393.2021.9596401.
- Uçar, R. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında okul yöneticileri ve öğretmenlerinin yaşam kalitelerine ilişkin görüşleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 463-486. doi: 10.46928/iticusbe.797892
- WHO. (2022). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. World Health Organization. <https://covid19.who.int>
- WHO. (2022). *WHO Coronavirus disease (COVID-19) dashboard*. World Health Organization; 2020. Erişim adresi: <https://covid19.who.int/data>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. bs.), Ankara: Seçkin.
- Yamamoto, G.T. ve Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The pandemic period of coronavirus (COVID-19) has affected all the systems. During the Pandemic, state administrators have begun taking economic, health, and social measures. Formal education institutions would be closed worldwide, and the distance education system was started instead. For a considerable length of time, Schools in Turkey were also closed, and education was continued through distance education. The Pandemic has also affected our schools, parents, teachers, students, and administrators.

The understanding of school administrators' and teachers' duties and responsibilities has also changed with the distance education period. Students have started to learn lessons from the television, computer, tablet, or phone screen. As a result, a new type of problem has emerged in their schools that had not been experienced before. School administrators and teachers became the first people to face and deal with the problems related to this new situation in education.

Throughout the pandemic period, school administrators had to develop solutions to the problems of parents, students, and teachers, and teachers had to develop solutions to the problems of students and parents. School administrators and teachers were exposed to a crisis period that they had not experienced before. Identifying proposals for the solutions developed by the school administrators to the problems experienced during this crisis may contribute to the field and its practitioners. This study aims to determine the problems and solution suggestions faced by primary and secondary school administrators and teachers during the COVID-19 Pandemic. Based on the results obtained from the research, improvements can be made to how schools, teachers, and administrators can be prepared for extraordinary future situations such as natural disasters, fire, pandemics, and war.

2. METHOD

Phenomenology research design, one of the qualitative research methods, was used in the study. In addition, one of the "purposive sampling methods," which is "maximum variation sampling," was used in the study. The researchers conducted the data collection tool and prepared a semi-structured interview form. The semi-structured interview form was administered as a pilot by taking the expert opinion of 2 (two) experts and conducting face-to-face interviews with 1 principal, 1 assistant principal, and two teachers. Based on the information obtained from the pilot application and expert opinions, the content of the semi-structured interview form was determined as 4 main questions and 2 probe questions. In this study, data were collected between May 2021 and January 2022 by conducting individual interviews. The study group of the research includes 32 administrators and 32 teachers. The interviews lasted between 30-35 minutes. The data obtained during the interview were converted into plain text.

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND CONCLUSION

The problems experienced in schools during the Pandemic period of Covid-19 have been identified as technological tools, internet access, cleaning and hygiene, learning losses, absenteeism, fear anxiety, socialization, school engagement, and school management duties and responsibilities.

During the Covid-19 Pandemic, students' participation in distance education courses remained very low due to the lack of technological tools (computers, tablets, phones, etc.), internet access problems, and power cuts in distance education. The Pandemic also made the existing cleaning and hygiene problem in schools more visible. As a result, it has been determined that students experience problems in attendance or participation in face-to-face and distance education classes, and students experience learning losses due to such problems. Our research shows that the problem of educational technologies and internet infrastructure inadequacy is an obstacle for families with low or medium socio-economic levels to access distance education. For this reason, it can be said that the problems emerging from the incapacities of educational technologies that prevent access to the education cause inequalities in learning among students.

The solutions that school administrators and teachers bring to the problems in the pandemic process are defined as different ways of teaching, guiding and informing, making changes in the use of physical space, cleaning and hygiene, and providing technological equipment. During the Pandemic, to manage the teaching process effectively, it has been observed that teachers and administrators have developed different teaching methods for students who do not have tablets, computers, phones, and internet in distance education or do not have enough internet. It has been stated that lessons are taught through social media tools (such as WhatsApp, etc.), giving homework/activity, giving lecture notes by phone or message, and making a curriculum according to the student. With these practices, it can be said that teachers try to reach students by using the means at their disposal. During the Pandemic, problems related to cleaning and hygiene information, use of technological tools, and communication are tried to be solved by providing guidance and information to parents, students, and teachers. Similarly, it was stated that by making changes in the physical spaces of the schools, efforts were made to ensure that students and teachers reach safer and healthier education. In this context, school administrators have made a series of arrangements, such as creating waiting areas outside the school garden and making the school's computers and internet available to students.

The positive aspects of the pandemic period are listed as awareness of cleanliness and hygiene, the importance of technological tools and school, crisis management, and individual and social awareness. In contrast, the negative aspects are listed as socialization, school discipline, anxiety-fear, the inefficiency of distance education, technology addiction, and economic problems. Although the Pandemic is mostly perceived as a process in which negative situations are experienced, it can also be said that it helps to increase awareness in managing education in times of crisis. In addition, it has enabled people in different fields to make inquiries, such as increasing the quality of life of educators in general, making sense of life, and rethinking education management.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06/12/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 14

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI: Araştırmada her iki yazar eşit düzeyde katkı sunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI: Yazarlar araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal bireysel çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan ve kabul eder.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 142–158. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1165461>

Türkçe Dersi Proje Görevlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Turkish Course Project Tasks

Atilla DİLEKÇİ¹, Halit KARATAY², Sezgin KOÇYİĞİT³

Geliş Tarihi (Received): 22.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 04.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu araştırma, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrencilere verilen Türkçe dersi proje görevlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkçe dersi proje görevi alan öğrenciler ve Türkçe öğretmenleridir. Araştırmaya veri elde etmek için öğrencilerin projeleri incelenmiş, bunlar hakkında öğrenciler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Proje görevleri ve görüşmeler tematik içerik analizine göre çözümlenmiştir. Bu araştırma sonucunda genellikle tasarım odaklı projeler yapıldığı, çoğunlukla edebiyat, fiiller, sözcükte anlam, dilimize giren yabancı sözcükler, ses olayları ve sözcük türleri konularında görev alındığı belirlenmiştir. Bunun yanında proje görevinin not yükseltmek amacıyla alındığı bulgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yaş grubu özellikleri, ilgi ve istekleri, kazanımlara uygunluk, oyunsu ve eğlendiriciliği, akademik başarı, ekonomiklik ve yaratıcılık ölçütlerini dikkate alarak görev oluşturduğu tespit edilmiştir. Projeler daha çok okuma, yazma becerilerine, dil bilgisi ve sözcük alanlarına yöneliktir. Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hiçbir proje faaliyetlerinin yapılmadığı belirlenmiştir. Türkçe dersi proje görevini hazırlama sürecinde proje görevlerinin zamanında teslim edilmemesi, öğrencilerin yaratıcı ve özgün ürünler hazırlamaması, görevleri yapmada isteksiz olmaları ve görevleri yönergelere uygun yapmamaları gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Proje görevi sürecinde yaşanan bu sorunların aşılması için öğretmenlerin daha etkili danışmanlık süreci yürütmeleri gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Proje Görevleri, Türkçe Dersi, Yazılı Anlatım, Ev Ödevi.

&

Abstract: In this study, it was aimed to examine the Turkish lesson project tasks given to students in grades 5, 6, 7 and 8. The research was designed according to the case study, one of the qualitative research models. The study group of the study is the students who take the project task and the Turkish course teachers. To obtain data for the research, the projects of the students were examined, and interviews were held with students and teachers about them. Project tasks and interviews were analyzed according to thematic content analysis. As a result of this research, it has been determined that generally design-oriented projects are carried out, mostly in literature, verbs, meaning in words, foreign words in our language, sound events, and word types. In addition, it was found that the project task was taken to raise grades. It has been determined that the teachers create tasks by considering the age group characteristics of the students, their interests and wishes, their suitability for the acquisitions, their playfulness, and entertainment, academic success, economy, and creativity. The projects are mostly focused on reading, writing skills, grammar, and vocabulary. It was determined that no project activities were carried out for listening and speaking skills. During the preparation process of the Turkish lesson project task, it was determined that there were problems such as not delivering the project tasks on time, students not preparing creative and original products, being reluctant to do the tasks, and not performing the tasks by the instructions. It can be said that teachers should carry out a more effective counseling process to overcome these problems experienced during the project task process.

Keywords: Project Tasks, Turkish Lesson, Written Expression, Homework.

Atıf/Cite as: Dilekçi, A., Karatay, H. & Koçyiğit, S. (2023). Türkçe dersi proje görevlerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 142-158. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1165461>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Atilla Dilekçi, Millî Eğitim Bakanlığı, dilekciatilla@gmail.com, 0000-0001-5393-9570

² Prof. Dr. Halit Karatay, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, halitkaratay@gmail.com, 0000-0003-1820-0361

³ Sezgin Koçyiğit, Millî Eğitim Bakanlığı, sezginkoc21@hotmail.com, 0000-0002-8477-3443

1. GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinin ve etkinliklerinin en önemli öğelerinden biri olan değerlendirme, belirlenen kazanımlara ulaşılmasında önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitim etkinliklerini değerlendirme aşamasındaki asıl hedef, etkinliklerin istenildiği bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemektir. Bu işleyişe dayalı olarak değerlendirme, uygulama sürecindeki eksiklikleri tamamlayıp yanlışlıkları düzelterek sistemi onarma yönüyle eğitim öğretim etkinliklerine olumlu katkılar sunar. Başka bir deyişle değerlendirme süreci, öğretmenlere öğrencilerin akademik olarak nerede olduklarını, nereye ulaşmaları gerektiğini ve amaca ulaşmak için nasıl yol izleyip neler yapmaları gerektiğini gösteren bir yol haritası işlevi görmektedir (Akyol, vd., 2014). Eğitim öğretim sürecinde değerlendirme, kazanımları uygulamada ve başarılı bir sonuç elde etmede önemlidir. Birçok bilimsel araştırma, sistemli bir biçimde yapılan değerlendirmenin öğrenci başarısına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermiştir (Postlethwaite ve Ross, 1992). Bu yararları dikkate alındığında değerlendirmenin öğretim programlarının temel unsurlarından biri olduğu ve öğretimin niteliğini artırdığı söylenebilir.

Okullardaki geleneksel değerlendirme anlayışı ve ölçme araçlarının yetersizliği eğitim öğretim sürecinde birtakım sorunlara neden olmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Var olan sorunları bir çözüme kavuşturmak ve daha nitelikli bir değerlendirme sistemi oluşturmak amacıyla yeni değerlendirme yöntemleri oluşturulmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı birçok alanı olduğu gibi dil eğitimindeki değerlendirme sürecini etkilemiş; ölçme ve değerlendirmede yeni anlayışları getirmiştir. Bu yaklaşım, öğrenmenin sonucunun yanında öğrenme sürecine odaklanarak öğrencilerin farklı bireysel ve sosyal becerilerini değerlendirmeyi amaç edinir. Yapılandırmacı modelde süreç boyunca yapılan değerlendirmelerle öğrenciyi puanlamak yerine onun gelişimine yardımcı olmak hedeflenmektedir (Güneş, 2021). Böylece öğrencilerin zaman içerisinde gelişimini belirlemek için sistematik ve sürekli bir şekilde değerlendirilir.

Değerlendirmenin birçok farklı türü bulunmaktadır. Bu türler, değerlendirmede kullanılan amaçlara, değerlendirmenin gerçekleştiği zamana ve belirlenen ölçütlere göre değişebilir (Atılğan, Kan ve Aydın, 2019). Türkçe dersinde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üç şekilde sınıflandırılabilir. Bunlar; öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve sürecin bitiminde uygulanan değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirmeler öğrencilerin hazırbulunmuşluklarının tanınması için yapılır. Öğretimi sürecinde yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin gelişimini daha iyi bir biçimde gözlemlemek, öğrenme eksikliklerini tamamlamak ve biçimlendirmek amacıyla öğrenme süreci değerlendirilir. Bu değerlendirme yaklaşımıyla kazanımlara yönelik dönütler alınır ve varsa öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tamamlanır ve bilgi hataları düzeltilir. Bu uygulamalar öğrencinin çok daha nitelikli bir öğrenme gerçekleştirmesine katkı sunar (Karatay ve Dilekçi, 2019; Millî Eğitim Bakanlığı, 2006). Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirme faaliyeti ise öğrenci başarısını ve öğrencinin eğitim süreci sonunda ortaya koyduğu başarıyı belirlemek için yapılır. Öğretimin çıktılarını belirleyen değerlendirmeler ürün odaklı olup genel olarak başarı testlerinden oluşur. Ürün odaklı yapılan değerlendirme yaklaşımlarında kullanılır (MEB, 2006). Ölçme ve değerlendirme amaca, zamana ve duruma bağlı olarak hem öğretmenin hem de öğrencilerin içine dâhil edildiği bir süreçtir.

Türkçe dersinde öğrencilerin öğrenme eksiklerini tamamlamak, becerilerini geliştirmek ve başarılarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçme değerlendirme çalışmalarından biri de proje görevleridir. Proje görevleri öğrencilerin gerçek yaşama benzer görevler üzerinde çalışmalarını, özgün ürünler çıkarmaları için yaptıkları bağımsız araştırmalar ve etkinliklerdir (MEB, 2006). Bunun yanında öğrenciler proje görevlerinde etkin katılım gösterirler. Çalışma sırasında öğretmenler öğrencilere yol göstermek amacıyla plan yapmalarına, araştırma yöntemleri belirleyip kullanmalarına, zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olurlar (MEB, 2006; Sönmez, 2007). Ayrıca öğretmenler süreçte öğrenci performansını

gözlemleme ve proje görevi sonunda ortaya konan ürünü değerlendirme görevini üstlenirler. Böylece öğretmenler Türkçe dersinde öğrencinin süreçteki çabası ve ortaya koyduğu ürünü birlikte değerlendirir.

Öğrenciler ders yılı içerisinde en az bir dersten proje görevi alırlar. Proje görevi için tercih yapan öğrencinin hangi dersten proje alacağı ilgili sınıfın rehber öğretmeni tarafından okul idaresine bildirilir. Okul yönetimi ise öğrencilerin bu görevi gerçekleştirmeleri için okulun tüm olanaklarını kullanmalarını sağlar. Öğrenciler, okullarının şartlarına ve niteliklerine göre topluma hizmet çerçevesinde seminer, konferans ve benzeri çalışmalar yaparlar. Sosyal projelere önem verilerek bunlara öğrencilerin katılımları teşvik edilir. Yapılan proje etkinlikleri, zümre kararlarıyla belirlenen ölçüğe uygun biçimde puanla değerlendirilir. Eğitim öğretimin yılı içerisinde ulusal veya uluslararası yarışmalarda aldıkları başarılar da ilgili dersin projesi olarak tam puan verilerek değerlendirilir (MEB, 2022).

Türkçe öğretmenleri verdikleri ders kapsamındaki proje görevleri ile öğrencilerin herhangi bir çalışma için plan hazırlamasına, özel olarak kendi zaman yönetimlerini oluşturmalarına, çalışmalarını sonucunda ulaştıkları verileri bir ortam içerisinde insanlara sunmalarına katkı sunar. Proje görevleri; bir konu hakkında öğrencilerin araştırma yapmalarına, hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine, bilgilerini yaşama aktararak kullanmalarına, kıyaslama, grafik ve tablo okuma ve olaylarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst düzey düşünme becerileri kazanmalarına katkı sağlayacaktır (MEB, 2006, 2018).

Yapılan araştırmalarda proje görevleriyle ilgili uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkileriyle beraber birtakım sorunların da olduğu bilinmektedir. Özakça Sümer'e (2019) göre öğrencilerin en az bir dersten almak zorunda oldukları ve notlarını yükseltmek için yaptıkları bu proje görevleri, onların eğlenerek öğrenmelerine ve projelere karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında, öğretmenin yönlendirmesiyle bilimsel olarak bir araştırmanın yapılma aşamalarını öğrenirler. Ayrıca, proje görevi için aile bireyleri ile ortak iş yapmaları, öğrencilerin akran ve öz değerlendirme becerilerini, zaman yönetimini, iletişim ve öz güvenlerini geliştirir. Proje görevi alan öğrencilerin daha çok sosyalleştikleri görülmektedir (Bayrakçı, 2007). Dahası öğretmen ve öğrencilerin yanında velilerin de proje görevlerini; çocuklarının kişisel gelişimleri açısından yararlı buldukları (Güvey, 2009), öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerinde olumlu etkiler yaptığı (Adanalı, 2008) tespit edilmiştir. Fakat Arı'nın (2010) araştırmasına göre öğrencilerin proje ödevlerini ailelerine ya da başkalarına yaptırmakta ve grup üyelerinin iş birlikli çalışma yapması sorun olmaktadır. Türkçe proje görevlerinin seçilme nedeni hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından Türkçe ders notunu yükseltmek olarak görülmektedir (Maltepe, 2015). Bu yönüyle proje görevleri bazen amacının dışına çıktığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Türkçe dersi proje görevinin hazırlanma ve sunum sürecinde Türkçe öğretmenleri ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara dönük çözümler üretmek amaçlanmaktadır. 2006 yılından itibaren hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programları ile birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışı da değişmiştir. Programlarda farklı ve yeni birçok ölçme değerlendirme tekniği yer almış, öğrenenin kendini değerlendirmesini sağlayan ve sadece öğrenme çıktılarını değil sürecin de değerlendirildiği proje görevlerinin önemine dikkat çekilmiştir. Bunun için de programın ölçme değerlendirme kısmında uygulanan, zorunlu olarak öğrencilerce yapılan proje görevlerinde karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların araştırılması amaçlanmıştır. Proje görevlerinin hazırlanma, öğrencilere verilme ve değerlendirilme sürecinde öğretmenlerin; görevlerin alınma, yapılma, sunulma aşamasında öğrencilerin karşı karşıya kaldığı sorunları anlamak ve proje aşamasında alınması gereken önlemleri ortaya çıkarmak açısından bu araştırma önemlidir.

1.2. Araştırmanın soruları

Bu araştırmada cevabı aranan sorular aşağıda ifade edilmiştir:

- 1- Türkçe dersi proje görevlerinin tür, konu ve alan dağılımı nasıldır?
- 2- Öğrencilerin Türkçe dersi proje görevi alma gerekçeleri nelerdir?
- 3- Araştırma yapılacak proje konuları nasıl belirlenmiştir?

- 4- Proje yapma sürecinde neler yapılmıştır?
- 5- Proje yaparken hangi sorunlarla karşılaşmıştır?
- 6- Proje hazırlamak öğrencilerin hangi becerilerini geliştirmiştir?
- 7- Türkçe öğretmenleri proje ödevlerini nasıl değerlendirmektedir?
- 8- Türkçe öğretmenleri öğrencilerin proje görevi alma zorunlulukları hakkında ne düşünmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasına göre yapılmıştır. Durum çalışmalarında araştırılan durum ayrıntılarıyla olduğu gibi betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada Türkçe dersinde bir ölçme ve değerlendirme süreçlerinden biri olan proje görevleri tüm yönleriyle ortaya konmuştur. Durum deseninde doküman inceleme ve görüşme yöntemleri sıklıkla kullanılır. Türkçe derslerindeki proje görevlerindeki durum ortaya koymak için doküman inceleme ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin proje ürünleri toplanmış, öğrenci ve öğretmenlerle proje görevleri hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak sorunun güçlü ve zayıf yönleri hakkında veriler sunulmuştur.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkçe dersi proje görevi alan öğrenciler ve Türkçe öğretmenleridir. Görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede belli niteliklere sahip kişiler örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Türkçe dersi proje ödevi alan her bir sınıf düzeyinden 5 öğrenci çalışma grubuna katılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler ise tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu örneklem grubunda 13 öğretmen yer almaktadır. Öğrenci ve öğretmenlere ilkin kişisel bilgiler şunlardır: Öğretmenlerin 10'u kadın, 3'ü erkektir. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında 1'i, 30-35, 8'i, 36-39, 4'ü 40 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerden 10'u lisans, 2'si yüksek lisans ve 1'i doktora mezunudur. 1'i 5-10, 7'si 11-16, 5'i 17-22 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğrencilerin 12'si kadın, 8'i erkektir. Öğrencilerden 5'i 5.sınıf, 5'i 6.sınıf, 5'i 7. sınıf, 5'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın veri toplama araçları doküman inceleme formu ve görüşme formlarıdır. Veri toplama sürecinde öğrencilerin proje görevleri kapsamında ortaya koyduğu ürünler öğretmenlerden temin edilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrenci ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde sorulara verilen cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Türkçe dersi proje görevleri tüm yönleriyle ortaya konmuştur.

2.3.1. Doküman inceleme formu

Doküman inceleme formu oluşturulurken alanyazın incelenmiş ve form için ölçütler belirlenmiştir. Hazırlanan bu form için bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve üç alan uzmanından görüş alınmış ve forma son hâli verilmiştir. Formada üç ölçüt vardır. Bu ölçütler; proje türleri, konuları ve alanlarıdır. Öğrencilerin bu ölçütlere göre ortaya koyduğu ürünler incelenmiştir.

2.3.2. Öğrenci görüşme formu

Araştırmacılar 5 sorudan oluşan öğrenci görüşme formu oluşturmuştur. Form bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, uzmanlar; mevcut hâliyle formun uygulanmasını uygun bulmuşlardır. Öğrenci görüşme formu; Türkçe dersi proje görevi isteme gerekçeleri, proje

konusunun nasıl belirlendiği, proje hazırlama sürecinde neler yapıldığı, proje sürecinde yaşanan sorunlar ve proje çalışmaları ile öğrencilerin gelişen becerilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2.3.3. Öğretmen görüşme formu

Araştırmacılar 6 sorudan oluşan öğretmen görüşme formu hazırlamıştır. Form için bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre form düzenlemiştir. Öğretmen görüşme formu öğrenci görüşme formuna paralel olarak; proje konusunun nasıl belirlendiği, proje hazırlama sürecinde neler yapıldığı, proje sürecinde yaşanan sorunlar, proje çalışmaları ile öğrencilerin gelişen beceriler, proje ürünlerini nasıl değerlendirdikleri ve proje görevlerinin zorunlu olmasına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Doküman inceleme formundan ve görüşme formlarında elde edilen veriler tematik inceleme tekniği kullanılarak uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ana tema ve alt temalar belirlenerek değerlendirilmiştir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için uzmanlar elde ettikleri verileri birbirinden bağımsız olarak incelemiştir. Araştırmacılar ortaya koydukları sonuçları bir araya gelerek Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre hesaplamış, sonuçların %87 oranında benzer olduğu belirlemiştir. Bu oran uzmanların ulaştıkları sonucun uyumlu olduğunu gösterir. Bu uyum ulaşılan sonuçların güvenilirliğine işaret eder. Uzmanlar görüş ayrılığı yaşadıkları verileri birlikte tekrar değerlendirmiş, ilgili oldukları temaların hangileri olacağına karar vererek temalarda görüş birliğine varmışlardır. Öğretmenlerin görüşleri Öğrt. 1, Öğrt. 2...; öğrenci görüşleri Öğr. 1, Öğr. 2... şeklinde kodlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Protokol No. 2022/269 ve 2022/07

3. BULGULAR

3.1. Projelerin tür, konu ve alan dağılımı

Öğrencilerin ortaya koyduğu 46 proje ürünü toplanmış; tür, konu ve alan dağılımları bakımından incelemek ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1.1. Proje türleri

Projelerin 30'u tasarım, 11'i inceleme ve 5'i araştırma türündedir.

3.1.2. Projelerin konu dağılımı

Projelerin konularına bakıldığında 9'u edebiyat, 8'i okul tanıtımı, 5'i şehir tanıtımı, 5'i fiiller, 5'i sözcükte anlam, 5'i Türkçe dersi ile ilgili soru çözme, 4'ü haber derleme, 2'si dilimize giren yabancı sözcükler, 2'si ses olayları ve 1' sözcük türleri ile ilgilidir.

3.1.3. Projelerin alan dağılımı

Projelerin alanlarına bakıldığında 13'ü yazma, 11'i okuma, 8'i dil bilgisi, 7'si sözvarlığı, 5'i ölçme ve değerlendirme, 2'si edebiyat ile ilgilidir.

3.2. Öğrencilerin Türkçe dersi proje görevi alma gerekçeleri

Öğrencilerin Türkçe dersinde proje görevi alma gerekçeleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Türkçe dersi proje görevi alma gerekçeleri

Araştırmaya katılan öğrencilerden 14'ü Türkçe dersinden proje görevini, notunu yükseltmek için; 5'i kolay ve eğlenceli bir ders olduğu için, 3'ü de dersi ve öğretmeni sevdiği için seçtiğini belirtmiştir. Öğrencilerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Hem Türkçe öğretmenimiz sınıf öğretmenimiz olduğu için hem de en sevdiğim derslerden biri olduğu için (Öğr.4), Dersten daha iyi puan alabilmek için. Derste iyiyim (Öğr.5), Türkçe dersini sevdiğim için ve proje yaparken eğlendiğim için proje aldım (Öğr.10)..."

3.3. Araştırma yapılacak proje görevi seçimi

Öğrencilerin proje görevi seçiminde konu tercihleri ve öğretmenlerin buna ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Proje görevlerinin seçimi

Araştırmaya katılan öğrencilerden 18'i, Türkçe dersinden proje görevini, öğretmenin sunduğu seçenekler arasından seçtiğini; 2'si ise kendisinin karar verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Proje ödevi konusunu Atatürk'ün hayatıyla ilgili albüm hazırlamıştım. Bunu almamın sebebi Atatürk'ün hayatı hakkında birçok kitap okumuş olmamdı (Öğr.4), Öğretmenin verdiği konular arasından bana en uygun olanını seçtim (Öğr. 5), Öğretmenimiz seçenekler sundu. Ben de yapabileceğim konuyu seçtim (Öğr. 8)..."

3.3.2. Proje görevlerinin nitelikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı proje konularını belirlerken öğrencilerin öncelikle ilgili yaş grubunun özelliklerini, 5'i kazanımlara uygunluğunu, 5'i oyunsu ve eğlendirici oluşunu, 4'ü ilgi ve isteklerine uygunluğunu, 3'ü akademik başarıyı ve bilgi düzeyini artırıcı oluşunu, birer kişi de ekonomik oluşunu, yaratıcılığa teşvik etmesini ve çevre şartlarını göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Öğrencileri geliştirici, yaratıcılıklarını da kullanacakları aynı zamanda ekonomik şartlarına uygun (maliyeti düşük) ödevler belirliyorum (Öğrt. 1), Öğrenci sınıf seviyesi, ilgi çekiciliği, yapmaya hevesli olacakları konu başlıklarını seçenek olarak sunuyorum (Öğrt. 3), Öncelikle öğrencilerin severek, eğlenerek yapacağı konular olmasına dikkat ediyorum. Ayrıca yaşlarına uygun kazanımlar doğrultusunda konu belirlemeye çalışıyorum (Öğrt. 8)..."

3.4. Proje yapma süreci

Öğrencilerin proje görevleri hazırlama sürecinde neler yaptıkları ve öğretmenleri bu süreçteki rehberliklerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Proje hazırlama süreci

Araştırmaya katılan öğrencilerden 6'sı, Türkçe proje görevini hazırlama sürecinde araştırma inceleme yaptığını; 5'i yazma çalışması yaptığını, 4'ü malzeme temin ettiğini; 2'si planlama yaptığını; 1'i test çözdüğünü; 1'i arkadaşıyla işbirliği yaptığını; 1'i sunu hazırladığını; 1'i de çalışma yapmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Araştırmalar yaptım. O bilgiler içinden gerekli olanları seçtim” (Öğr. 8), Yunus Emre’yi araştırdım” (Öğr. 14), Bilgisayar üzerinden araştırmalar yaptım ve bu yaptığım araştırmanın sonuçlarını powerpoint üzerinde bir araya getirdim (Öğr. 19)...”

3.4.2. Proje görevlerinin rehberlik süreci

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7’si proje görevlerinin uygulanma sürecinde öğrencilere yazılı yönerge verdiğini, 6’sı ara değerlendirme yapıp dönüt aldığını, 5’i sözel öneriler verdiğini, 2’si örnek proje görevi gösterdiğini, 1’i de bilişim ağlarına yönlendirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Proje ödevini yazılı yönerge hâlinde öğrenciye veriyorum. Aşama aşama bana dönüt vermesini, teslim etmeden önce son kontrolünü yaptırmasını istiyorum (Öğrt. 5), Proje teslim tarihinden önce bir ara değerlendirme yapıyorum, bu ara değerlendirmede öğrencinin hazırlamış olduğu proje hakkında öğrenciye dönütler veriyorum (Öğrt. 11), Nasıl yapacaklarını ayrıntılı bir şekilde anlatıyorum. Önceki yıllarda yapılmış proje ödevlerinden örnekler gösteriyorum. Teslim günü sınıfta sunmasını istiyorum. Zorlandığı her yerde benimle iletişime geçmesini istiyorum (Öğrt. 12)...”

3.5. Proje görevi sürecinde yaşanan sorunlar

Öğrencilerin proje görevleri hazırlama sürecinde yaşadıkları zorluklar ve öğretmenlerin buna ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Proje görevlerini hazırlama sürecinde yaşanan sorunlar

Araştırmaya katılan öğrencilerden 11’i, Türkçe proje görevini hazırlama sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını; 3’ü sayfa düzeni oluşturamadığını; 1’i malzeme sorunu yaşadığını; 1’i teknik sorun yaşadığını; 1’i konuda zorlandığını; 1’i soruları anlamada zorlandığını; 1’i de bilgiye ulaşmada sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Kâğıtları ve çıktıyı nasıl yerleştireceğim hakkında biraz sorun yaşadım (Öğr. 1), “Hemen istediğimiz şeyleri o anda bulamadık. Mesela fotokopi mesela kitap, gerekli bazı eşyalar” (Öğr. 2), Hiçbir sorun yaşamadım (Öğr. 7)...”

3.5.2. Proje görevlerinde yaşanan sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı öğrencilere verdikleri proje görevlerinin zamanında teslim edilmediğini, 5’i yaratıcı ve özgün ödevler olmadığını, 4’ü malzeme temininde ve maliyette sorun yaşadığını, 2’si görevlerin özensiz yapıldığını, 2’si malzeme temini sorunu yaşadığını, 2’si isteksizlik olduğunu, 1’i yazılarının okunmasının güç olduğunu, 1’i öğretmenle iletişim kurulmadığını, 1’i not kaygısının öne çıktığını, 1’i de görevlerin yönerge dışı yapıldığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Malzeme bulma ve maliyet. Salgından sonra el yazılarının bozukluğu internette faydalanırken bire bir kopya (Öğrt. 1), Özgün bir proje hazırlamak yerine var olan örnek projeleri inceleyip emek harcamadan yapmaya çalışıyorlar (Öğrt. 5), Öğrenciler sınavlara hazırlandıkları için ödevleri zamanında yapma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Not yükseltme kaygısı ile yapıldığı için isteksizlik olmaktadır (Öğrt. 12)...”

3.6. Proje görevlerinin öğrencilere katkıları

Öğrencilerin proje görevlerinin kendilerine katkıları ve öğretmenlerin buna ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Öğrencilere göre proje görevlerinin faydaları

Araştırmaya katılan öğrencilerden 10’u, Türkçe proje görevinin bilgisini artırdığını; 3’ü ders notunu yükselttiğini; 3’ü katkısının olmadığını; 2’si el becerilerini geliştirdiğini; 1’i yazısını güzelleştirdiğini; 1’i

yeteneklerini geliştirdiğini; 1'i soru çözme becerisini, 1'i de araştırma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Katkı sağlamadı" (Öğr.6), Notumu yükseltti ve Sezai Karakoç'u tanımamı sağladı (Öğr.11), El becerisini geliştirdiğini düşünüyorum. Günlük yaşamda ve okulda bilgi katkısı sağlamıştır (Öğr14)..."

3.6.2. Öğretmenlere göre proje görevlerinin faydaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü, verilen proje görevlerinin öğrencilerin konuyla ilgili yeni bilgiler öğrenmesine, 3'ü planlama becerisi kazandırdığına, 3'ü öz güven kazandırdığına, 3'ü yaratıcılıklarını geliştirdiğine, 2'si araştırma ve inceleme becerilerini geliştirdiğine, 2'si düşünme becerilerini geliştirdiğine, 2'si başarıma duygusunu geliştirdiğine, 1'i problem çözme becerisini geliştirdiğine, 1'i eğlenerek öğrenmesine katkı sağladığını belirtirken öğretmenlerden 2'si de görevlerin öğrenciye bir katkısının olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Ödev verilen konuda daha derin bilgi sahibi oluyorlar. Kanıtıyor ki yaparak öğrenme en ideali (Öğrt.1), Sunum aşamasında öz güven sağlıyor. Kendilerini ifade etmelerini sağlıyor. Etkinlik eğlenceli ortam sağlıyor (Öğrt.2), Proje ödevlerinin amacına ulaşmadığını düşünüyorum. Öğrenciye not olarak fazla katkısı yoktur. Ödevler genellikle veliler tarafından yapılmaktadır. Ödevin içeriğinden ziyade görselliğine önem verilmektedir (Öğrt. 12)..."

3.7. Proje ürünlerini değerlendirme

Öğretmenlerin proje ürünlerini değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.7.1. Projelerin değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u, proje görevlerinin değerlendirilmesinde kendi hazırladıkları ölçekleri kullandığını belirtirken 4'ü de görevlerin not kaygısıyla, veliler tarafından sadece biçimsel özelliklere önem verilerek yapılmasından ötürü amacına ulaşmadığını ve bu yüzden de sağlıklı bir değerlendirme yapılamayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Hazırladığım ölçekteki kriterlere göre ödevleri değerlendiriyorum (Öğrt. 4), Öğrenci not kaygısıyla proje ödevine yöneliyor. Bu yüzden öğrencinin gelişimine katkı sağladığını sanmıyorum (Öğrt. 5), Verdiğim konuya ve seviyeye uygun olarak hazırladığım ölçeklerle değerlendiriyorum. Bu ölçekler, verdiğim yönergelerde de mevcut (Öğrt. 8)..."

3.8. Proje görevi alma zorunluluğu

Öğretmenlerin öğrencilerin bir eğitim yılında proje görevi alma zorunluluğuna yönelik görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.8.1. Proje görevlerinin gerekliliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u, öğrencilere verilen proje görevlerinin zorunlu olmasının doğru ve gerekli bir uygulama olduğunu; 2'si not yükseltme kaygısı taşıdığı ve amacı dışında kullanıldığı için proje görevlerinin gereksiz olduğunu, 1 kişi de görevlerin isteğe bağlı olarak alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Doğru bir uygulama, bilginin beceriye ve tasarıma dönüşebilmesi için oldukça yerinde bir uygulamadır (Öğrt. 7), Bu zorunluluğa katılıyorum. Proje aldıkları zaman bir işi işlem basamaklarına uygun şekilde yapıyorlar ve araştırıyor, ortaya bir ürün çıkarıyorlar (Öğrt. 9), Not kaygısı ile yapılan ve gönüllülük esasına dayanmayan her şey gibi proje görevlerinin zorlama ve faydasız olduğunu düşünüyorum (Öğrt. 13)..."

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okullarda klasik ara sınav ve dönem sonu sınavları olarak bilinen düzey belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yapılır. Bunun yanında süreç temelli, biçimlendirici ölçme faaliyeti olan proje görevleri öğrencilere verilmektedir. Bu proje görevleri ile öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenmesi, ders bilgilerini uygulamaya koyabilmesi ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi amaçlanır. Bu çalışmada Türkçe dersine ilişkin öğrencilere verilen proje görevleri değerlendirildiğinde genellikle tasarım odaklı projelerin olduğu belirlenmiştir. Tasarım projeleri ile öğrencilerin daha çok basit afişler yaptığı bunları bilgiyi paylaşmaya yönelik hazırlanmıştır. Bu proje tasarımlarının çoğunun niteliğinin yetersiz kaldığı ve tam anlamıyla bilimsel bir proje ürünü olmadığı söylenebilir.

Tasarım odaklı projelere göre araştırma ve inceleme proje sayılarının daha az olduğu bulgulanmıştır. Tasarım projeleri ile öğretmenler ve öğrenciler ortaya somut ve görsel öğelerle desteklenmiş bir ürün ortaya koymak istemişlerdir. Ancak Türkçe dersinin edebi eserler üzerine yapılandırıldığı dikkate alındığında inceleme projelerinin sayısının fazla olması gerekirdi. Bunun yanında proje görevlerinin temel işlevi bilimsel araştırma yapmayı öğrencilere kazandırmaktır. Bu işlev düşünüldüğünde araştırma projelerinin niceliğinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Proje görevlerinin konuları; edebiyat, fiiller, sözcükte anlam, dilimize giren yabancı sözcükler, ses olayları ve sözcük türleri olmuştur. Bunlar dışında haber derleme, okul tanıtımı, şehir tanıtımı ve Türkçe dersi ile ilgili soru çözme gibi faaliyetler yapılmıştır. Proje görevleri ile öğrencilerin uygulamaya dönük becerilerinin gelişimi hedeflenirken öğrencilere verilen soru bankası çözme görevinin bu amaç ile çeliştiği söylenebilir. Nitekim okullarda eğitimin sınava hazırlık olmasından öte yaşam becerileri kazandırmaktır. Öğretmenlerin verdiği bu proje görevlerinin hatalı olduğu söylenebilir.

Projeler daha çok okuma, yazma becerilerine, dil bilgisi ve sözvarlığı alanlarına yöneliktir. Türkçe dersinin dört dil becerisinden oluştuğu bilinmektedir. Dolayısıyla dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hiçbir proje faaliyetlerinin yapılmadığı belirlenmiştir. Proje görevlerinin dil becerilerini bir bütün olarak kapsayacak şekilde verilmesi öğrencileri tam anlamıyla geliştirecektir. Nitekim projelerin o branş dersine yönelik olumlu etkiler sağladığı bilinmektedir. Karadeniz ve Ata (2013) çalışmasında projelerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini bulgulamışlardır. Şahin (2012) kimya derslerinde öğrencilerin daha aktif ve ilgili olduklarını belirlemişlerdir. Araştırmalar projelerin öğrencilerin fen dersine olumlu tutum geliştirmelerini ve konuları öğrenmelerini desteklediğini belirtmişlerdir (Sontay, Anar ve Karamustafaoğlu, 2019; Ural-Keleş ve Soyuçok, 2020; Yıldırım, 2020; Yıldırım ve Şensoy, 2016).

Alanyazında öğrencilerin Türkçe ders notunu yükseltmek için proje görevleri aldığı bulgulanmıştır (Maltepe, 2015). Bu çalışmada da öğrencilerin Türkçe dersinde proje görevi almalarının gerekçesi notunu yükseltmek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenciler Türkçe dersini kolay ve eğlenceli bulmaları nedeniyle de proje görevi almışlardır. Türkçe dersini tercih etmelerinde ders öğretmenine duydukları sevgi de etkili olmuştur. Öğrencilerin not kaygısı ile eğitim tercihlerini şekillendirmesi, eğitim öğretim sürecinin sınav odaklı bakış açısından kurtarılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler oluşturdukları proje görev listesini öğrencilerin yaş grubu özellikleri, ilgi ve istekleri, kazanımlara uygunluk, oyunsu ve eğlendiriciliği, akademik başarı, ekonomiklik ve yaratıcılık ölçütlerine dikkate almışlardır. Öğrencilerin bu seçenekler arasından seçim yaptıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin bu seçenekler dışında kendilerinin belirledikleri projeyi yaptıkları anlaşılmıştır. Alanyazındaki proje görevlerinin dayatıldığı (Ural-Keleş ve Soyuçok, 2020) bulgusunun aksine öğrenciler kendi isteklerine göre tercih yapabilmıştır. Öğrencilerin kendi seçimlerine göre proje çalışmalarına katılması eğitimde beklenen etkinin görülme ihtimalini artırmaktadır. Nitekim demokratik bir öğrenme ortamı, öğrencilerin özgür kararlarıyla öğrenme süreçlerini şekillendirmesi yapılandırmacı eğitim modeline uygun olmalıdır.

Öğrencilerin Türkçe proje görevini hazırlama sürecinde araştırma inceleme yaptıkları, yazma çalışması yaptıkları, malzeme temin ettikleri; planlama yaptıkları; arkadaşlarıyla iş birliği yaptıkları; sunu

hazırladıkları bulgulanmıştır. Bu proje hazırlama sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yazılım yönerge verdikleri, ara değerlendirmeler ile dönütler verdikleri, örnek projeler gösterdikleri ve dijital bilgi kaynaklarına yönlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin proje sürecinde gösterdikleri bu çabanın proje sonunda ortaya çıkan ürünün niteliğine yansımadağı söylenebilir. Projelerin tam ve doğru ürünler verebilmesi öğrencilerin yüksek not alma dışında işin amacına uygun gerçekleşmesine dönük çalışmalar yapmalıdır. Öğretmenlerin de bu süreci baştan sona belli aralıklarla takip etmesi ve doğru yapılamayan her basamağı öğrencilere tekrar yaptırması gerekir. Böylece proje görevlerinden beklenen öğrenme çıktıları gerçekleşmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin çoğu Türkçe dersi proje görevini hazırlama sürecinde herhangi bir sorun yaşamamıştır. Öğretmenler ise birçok sorun belirtmiştir. Bunlar; öğrencilere verdikleri proje görevlerinin zamanında teslim edilmemesi, öğrencilerin yaratıcı ve özgün ürünler hazırlanmaması, görevleri yapmada isteksiz olmaları ve görevleri yönergelere uygun yapmamalarıdır. Öğretmenlerin dile getirdiği sorunların aşılması için kendilerinin daha etkin danışmanlık süreci yürütmesi gerekir. Proje görevleri danışmanlığına ilişkin hizmet içi eğitim almalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Nitekim proje hazırlama süreçlerinde öğretmenlerin öğrencilere yeteri kadar rehberlik yapamadığı bilinmektedir (Avcı ve Su Özenir, 2018; Bozdemir, 2018; Maltepe, 2015; Ural-Keleş ve Soyuçok, 2020).

Alanyazında projelerin öğrencilerin üst düzey düşünme, araştırma, iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirdiği bulgulanmıştır (Bultitude, McDonald ve Custead, 2011; Camcı, 2008; Okuyucu, 2019; Sontay, Anar ve Karamustafaoğlu, 2019; Şahin ve Çelikkanlı, 2014; Yıldırım ve Şensoy, 2016). Bu çalışmada da proje görevlerinin öğrencilere yeni bilgiler kazandırdığı, araştırma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bunun yanında bazı öğretmen ve öğrencilerin bu proje görevlerinin herhangi bir katkılarının olmadığını dile getirmişlerdir. Bu düşünce proje görevlerinin resmi bir yükümlülük olarak görüldüğü bu bakış açısıyla ortaya konan ürünün niteliğin yetersiz olabileceği söylenebilir. Proje görevlerinin amaçları, öğrencilere katkıları, bu görevlerle öğretim programlarındaki hangi kazanımların öğrencilere kazandırılmak istendiği öğretmenlere ve öğrencilere anlatılmalıdır. Aksi takdirde bu durum sadece iş yükü olarak düşünülecek ve öğretime katkısı az olacaktır.

Öğretmenler proje görevlerini kendi hazırladıkları ölçeklere göre değerlendirmişlerdir. Görevlerin not kaygısıyla, veliler tarafından ve sadece biçimsel özelliklere önem verilerek yapılması nedeniyle öğretmenlerin doğru bir değerlendirme yapmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Belirtilen tüm olumsuz durumlara rağmen öğretmenler proje görevlerinin devam etmesi gerektiğini, öğrencilerin gelişimleri için yararlı olduğunu söylemişlerdir.

Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler sıralanmıştır:

- Proje görevlerinin amacı ve yararları öğretmen ve öğrencilere anlatılabilir.
- Proje görev listeleri yaşam temelli konulardan seçilebilir.
- Öğretmenler proje hazırlama sürecinde tam ve etkin rehberlik yapabilir.
- Öğretmenler projeleri hem süreç hem de ürün odaklı değerlendirebilir.

Kaynakça

- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Asım, A. R. I. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 32-55.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Aydın B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Avcı, E. ve Su Özenir, Ö. (2018). Bilim fuarları sürecinin yürütücü öğretmenler gözünden değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 17(3), 1672-1690. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466417
- Bayrakçı, Ö. (2007). *İlköğretim sosyal eğitimdeki araştırma ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) sosyalleşmesine katkısı* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bozdemir, E. (2018). *TÜBİTAK Bilim Fuarlarında yapılan projelerin öğrenciler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bultitude, K., McDonald, D. ve Custead, S. (2011). The rise and rise of science festivals: an international review of organised events to celebrate science. *International Journal of Science Education*, 1(2), 165-188.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Camcı, S. (2008). Bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve imajlarının karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güvey, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (Eskişehir ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karadeniz, O. ve Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde proje fuarının kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 375-410.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim*, 48(1), 685-716.
- Maltepe, S. (2015). Türkçe derslerinde yürütülen proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 31-52.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Öğretim programında yapılan güncellemeler*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlarinda-yapilan-guncellemeler-yayinlandi/icerik/308#>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publisher.
- Okuyucu, M. A. (2019). 4006-TÜBİTAK bilim fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 202-218.
- Özakça Sümer, B. (2019). *Ortaokul fen bilimleri dersi proje görevlerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Postlethwaite, T. N., & Ross, K. N. (1992). *Effective school in reading: implications for education planners: an exploratory study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360614.pdf>

- Sontay, G., Anar, F. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). 4006-TÜBİTAK bilim fuarı'na katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies* 3(5), 16-28.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ş. (2012). Bilim şenliklerinin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarına olan etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 89-103.
- Ural-Keleş, P. ve Soyuçok, H. (2020). TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarına fen projeleriyle katılan öğrencilerin bilim fuarları hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 361-377.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ. (2020). Bilim fuarında projeye yer alan öğrencilerin ve danışman öğretmenlerin bilim fuarına ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 28-51. doi:10.30900/kafkasegt.677181
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö (2016). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 23-40.

EKLER

Ek 1. Doküman inceleme formu

1. İncelenen projenin türü nedir?

Araştırma Projesi:

Tasarım Projesi:

İnceleme Projesi:

2. İncelenen projenin konusu nedir?

Edebi eser inceleme:

Türkçe dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme:

Sözcükte anlam:

Dilimize giren yabancı sözcükler:

Dil ile ilgili derlem çalışmaları:

Dil bilgisi konuları:

Şehir/okul tanıtımı:

3. İncelenen projenin alanı nedir?

Okuma:

Yazma:

Konuşma:

Dinleme:

Dil Bilgisi:

Sözvarlığı:

Ölçme ve Değerlendirme:

Edebiyat:

Ek 2. Öğrenci görüşme formu

1. Neden Türkçe dersinde proje ödevi aldınız?

2. Proje ödevi konusunu nasıl belirlediniz?

3. Proje ödevi hazırlama sürecinde neler yaptınız?

4. Proje hazırlama sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?

5. Proje ödevlerinin hangi becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyorsunuz? Bu projeler sizlere günlük yaşamda ve okuldaki derslere nasıl katkılar sağlamıştır?

Ek 3. Öğretmen Görüşme formu

1. Her öğrencinin yılda en az bir proje ödevi almak zorunluluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilere verdiğiniz proje ödevlerinde konuları nasıl belirliyorsunuz?
3. Öğrencilere proje ödevi yapma sürecinde nasıl rehberlik ediyorsunuz?
4. Proje ödevini hazırlama sürecinde öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
5. Proje ödevleri öğrencilerin gelişimine katkıları nelerdir?
6. Proje ödevleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

One of the assessment and evaluation studies used to determine student achievements in Turkish lessons and to complete the learning deficiencies of the student is project tasks. MEB (2006); defines project tasks as independent research and activities that students do to work on real-life products and to produce original products. It helps teachers to make plans, determine research methods, overcome difficulties, and work independently to guide students during the study (MEB, 2006). This study, it is aimed to identify the problems faced by the teachers and themselves while carrying out the project tasks of the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade students in secondary school and to produce solutions for these problems. In 2006, the changes in the assessment and evaluation part of the Turkish curriculum with the constructivist approach draw attention. In this study, attention was drawn to the importance of the project, which is one of the different measurement and evaluation techniques. There is a need to investigate the problems faced by teachers and students in project assignments. It is important to identify the problems that teachers encounter in identifying, assigning, and evaluating project tasks to students, as well as identifying problems encountered by students in the processes of selecting, performing, and presenting project tasks, and producing solutions.

Research Questions

1. What is the type, subject, and area distribution of the projects?
2. Do they all have a way to get a Turkish lesson project task?
3. How were the project subjects to be researched used?
4. What was done during the project-making process?
5. What problems were encountered during the project?
6. For what purpose did the project program develop its students?
7. How do Turkish teachers evaluate project assignments?
8. What do Turkish teachers think about their students' project assignment cells?

2. METHOD

The research was designed as a case study. Interviews were held with students and teachers about project assignments. In addition, the products prepared by the students were also examined. The study group of the research is 20 students and 13 teachers. 5 students from each grade level who took project homework in Turkish lessons were determined. The criterion sampling method was used for the selection of the students participating in the interview. The teachers to be interviewed were selected according to the random sampling method. The interviews were conducted face to face. The data collection tools of the research are Project Assignment Observation and Interview Forms. While creating the Observation Form, the literature was examined, and 3 criteria were determined for this. These criteria are project types, topics, and language skills areas. Students' products were examined according to these three criteria. A Student Interview Form consisting of 5 questions and a Teacher Interview Form consisting of 6 questions were created for the researchers. After the forms were evaluated by 3 experts, they were finalized and applied. These interviews lasted 20 minutes for each participant in the classroom and the teachers' room. The data obtained from the examination of student products were evaluated according to the determined themes and sub-themes. Content analysis of the interviews with the teachers was also made.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the project tasks given to the students regarding the Turkish course were evaluated, it was determined that there were generally design-oriented projects. With the design projects, students made

mostly simple posters, and these were prepared to share information. It has been found that the number of research and study projects are less than design-oriented projects. Subjects of project tasks; literature, verbs, meaning in words, foreign words that entered our language, sound events, and word types. Apart from these, activities such as news compilation, school presentation, city presentation, and solving questions about Turkish lessons were carried out. The projects are mostly focused on reading, writing skills, grammar, and vocabulary.

It was determined that the reason for the students to take a project task in the Turkish course was to raise their grades. In addition, the fact that they found the Turkish lesson easy and enjoyable was also taken as a project. The love they felt for the lesson teacher was also effective in their preference for the Turkish lesson. The teachers took the project task list they created into consideration in terms of the age group characteristics of the students, their interests and wishes, suitability for the learning outcomes, playfulness and entertainment, academic success, economy, and creativity. It was determined that the students chose among these options. It has been understood that some students have done the project that they have determined themselves apart from these options. During the process of preparing the Turkish project task, the students made research and analysis, did writing work, and they provided materials; they are planning; they cooperated with their friends; They stated that they prepared the presentation.

In the process of preparing this project, it was determined that the teachers gave software instructions to the students, gave feedback with interim evaluations, showed sample projects, and directed them to digital information resources. Most of the students did not have any problems during the preparation of the Turkish project task. Teachers, on the other hand, stated many problems. It has been determined that project tasks provide students with new information and improve their research skills. In addition, some teachers and students stated that these project tasks did not have any contribution. The teachers evaluated the project tasks according to the scales they prepared.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Protokol No. 2022/269 ve 2022/07

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %35, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %35 ve 3. yazarın katkı oranı %30'dur. Bunun yanı sıra araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduğu aşağıda ifade edilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma, tartışma ve sonuç yazma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, tartışma ve sonuç yazma.

Yazar 3: Alanyazın taraması, giriş yazma, veri toplama, dil ve yazım kontrolü.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)




Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 159–189. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1172429>

Öğretmen İş Gücü Devir Hızının (Öğretmen Sirkülasyonunun) Avantaj ve Dezavantajları: Siirt Örneği

Advantages and Disadvantages of Teacher Labor Turnover Rate (Teacher Circulation): A Case of Siirt

Zarnigora USHUROVA¹ , Rasim TÖSTEN² , Fettah KAYRA³ 

Geliş Tarihi (Received): 08.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 20.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışmanın temel amacı Siirt'te öğretmen iş gücü devir hızının -bir başka deyişle öğretmen sirkülasyonunun- olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymak ve bu doğrultuda önerilerde bulunmaktır. Bölgesel bir problem olarak görülen bu konu öğretmenleri olduğu kadar öğrencileri ve okul idarecilerini de zor durumda bırakmaktadır. Araştırma nitel yöntemli olup fenomenoloji deseniyle kurgulanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış olup Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı öğretmenler ve yöneticilerle (15 kişi) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, Siirt ilinde öğretmen iş gücü devir hızı yüksektir. İşgücü devir hızının bazı olumlu yönlerine rağmen olumsuzlukları daha fazladır. Görüşmelerde, devir hızının yüksek olmasına ulaşım, sağlık ve güvenlik konularındaki problemlerin yanı sıra sosyokültürel etkinliklerin ve teşviklerin yetersizliği gibi sorunların neden olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, Millî Eğitim Bakanlığının bu konuda aldığı tedbirlerin yetersiz olduğunu ileri sürmüşlerdir. Çalışmada, özellikle elde edilen bulgular ışığında iş gücü devir hızının azaltılması yönünde tavsiyelerde bulunulmuş, öğretmen atamaları ve eğitim planlamaları gibi konularda alınması gereken tedbirlerden söz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş gücü devir hızı, Eğitim, Eğitim problemleri, Siirt

&

Abstract: The main purpose of this study is to reveal the positive and negative effects of teacher workforce turnover -in other words teacher circulation- in Siirt and to make suggestions in this direction. This issue, which is seen as a regional problem, puts students and school administrators in a difficult situation as well as teachers. The research is based on the qualitative method and research design is a phenomenology. The data were collected with a semi-structured interview form and interviews were conducted with teachers and administrators (15 people) affiliated to Siirt Provincial Directorate of National Education. According to the findings, the teacher workforce turnover rate is high in Siirt province. Despite some positive aspects of the workforce turnover rate, the negative aspects are more. In the interviews, it was stated that the high turnover rate was caused by problems such as transportation, health and safety issues, as well as the lack of socio-cultural activities and incentives. The participants claimed that the measures taken by the Ministry of National Education in this regard were insufficient. In the study, especially in the light of the findings, recommendations were made to reduce the workforce turnover rate, and precautions to be taken on issues such as teacher appointments and educational planning were mentioned.

Keywords: Labor turnover rate, Education, Education problems, Siirt

Atıf/Cite as: Ushurova, Z., Tösten, R., & Kayra, F. (2023). Öğretmen iş gücü devir hızının (öğretmen sirkülasyonunun) avantaj ve dezavantajları: Siirt örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 159-189 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1172429>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma, Zarnigora USHUROVA'nın Doç. Dr. Rasim TÖSTEN danışmanlığında yürütülen "Bölgesel Bir Eğitim Sorunu Olarak Öğretmen İşgücü Devir Hızı: Avantaj ve Dezavantajları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Bu çalışma, ISARC (International Science and Art Research Center) tarafından 27-28 Kasım 2021 tarihleri arasında Diyarbakır'da düzenlenen 1. International Dicle Scientific Research And Innovation Congress'de sunulan "Risk Factors of Teacher Labor Turnover in Schools: A Qualitative Research" adlı bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

¹ Sorumlu Yazar: Zarnigora USHUROVA, zarnigoraushurova@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0850-1187

² Doç. Dr. Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, rasimtosten@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5135-7286

³ Arş. Gör. Dr. Fettah KAYRA, Siirt Üniversitesi, İşletme Bölümü, fettah.kayra@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6954-9910

1.GİRİŞ

Okulun en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Gençleri yarınlara hazırlamak, kötü davranışlardan kurtarmak, kişiliklerini geliştirmek, devletin yürüttüğü politikaların gerektirdiği şekilde onların iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmelerini sağlamak, öğrenmeyi, sorgulamayı ve bilim üretmeyi amaçlamış bir gençlik yetiştirmek hemen hemen her toplumda eğitimden beklenen niteliklerdir. Okulların verimliliğinde ise yönetici, ortam, program vb. etkenlerin yanında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Ertürk, 2016, s. 2). Öğretmen verimliliğinde süreklilik ise önemli bir unsurdur. Eğitim sürecinin sağlam bir temelde devam etmesi; öğretmenlerin öğrencileriyle kesintisiz iletişimine, okulda kurumsal hafızanın oluşmasına ve bu hafızanın uzun süreli olarak devam etmesine bağlıdır (Özoğlu, 2011).

Bir kurumda iş gücünün değişme hızı yani devinimi, iş gücü devir hızı kavramıyla açıklanmaktadır. Yüksek bir iş gücü hareketliliğinin kurumlar için birçok olumsuz sonuca neden olacağı söylenebilir. Örneğin, okullarda öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olması hem düzenli bir eğitimi kesintiye uğratma hem de öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimleri için maddi ve manevi problemlere neden olma risklerini barındıracaktır. Düşük bir iş gücü devir hızı ise öğretmen ile öğrenciler arasında oluşacak bağların güçlendirilmesi konusunda avantaj sağlayacaktır.

Bu çalışmada, iş gücü devir hızı konusundan yola çıkılarak Siirt ilinde öğretmen iş gücü devir hızının nedenleri ve etkilerini açığa çıkarmak amaçlanmış ve bu yönde daha önce alınan tedbirler irdelenerek elde edilen bulgular ışığında bazı öneriler sunulmuştur. Çalışmanın amacına ulaşmak için Siirt ilinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile mülakatlar gerçekleştirilmiş ve yapılan çözümlenmeler doğrultusunda iş gücü devir hızının azaltılmasına yönelik tedbirlerden bahsedilmiştir.

Çalışmanın, hem eğitim hem de insan kaynakları konuları ile yakından ilişkili olup farklı disiplinleri konu edinmesi bakımından özgün bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin verimliliğine odaklanması da çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur. Öğretmen başarısı, hem öğrencilerin hem de okulun başarısında çok önemli bir paya sahiptir. Makro açıdan değerlendirildiğinde öğretmen başarısı, sağlıklı ve verimli bir eğitim çıktısına, dolayısıyla ülkelerin kalkınmasına da vesile olmaktadır.

Araştırmada edindiğimiz bulgular ışığında İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri için önerilerde bulunulmuştur. Çalışma, aynı zamanda öğretmenlerin ilk atamalarında ve zorunlu hizmetleri sırasında karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda da bir rehberlik yapacaktır.

Araştırmacılar tarafından, iş gücü devir hızı konusunun genellikle işletme alanında çalışıldığı görülmektedir. Gerek kamuda gerekse öğretmenlerde iş gücü devir hızı konusu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, bu çalışmanın ulusal literatüre de katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmada önce, kuramsal çerçeveye değinilmiş; iş, emek, personel, iş gücü ve iş gücü devir hızı gibi bazı temel kavramlar açıklanmıştır. Ayrıca, öğretmen istihdam biçimlerinden bahsedilmiş ve iş gücü devir hızının çeşitli açılardan önemine değinilmiştir. Sonraki bölümde araştırma yöntemi ile ilgili bilgiler sunulmuş; çalışma grubu, veri toplama-çözümleme süreci ve araştırma yöntemi gibi çeşitli konular açıklanmıştır. Son olarak, görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuş, kapsamlı bir analiz yapılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İş gücü devir hızı konusunda bazı temel kavramlar

Emek (labor), bir şeyin oluşturulmasında ve üretilmesinde kullanılan güç; uzun, özverili ve yorucu çalışma olarak tanımlanabilir (Benligiray, 2016, s. 9). Türk Dil Kurumuna (TDK) göre, bir hizmet veya kuruluşun görevlileri, bir iş yerinde çalışanların tümü ise işgören ya da personel olarak adlandırılır (Türk Dil Kurumu, 2019). İş gücü ise, bir örgütün insan kaynağıdır. Görevi her ne olursa olsun örgüt icraatlarında yer alan tüm

kişileri ifade etmektedir. Bir işletmede çalışan kişilere, yaptıkları işin çeşidine bakılmadan kendilerine “personel” adı verilmektedir (Baykal, 2017).

İşgücü devri ise, belirli bir dönem içerisinde işletmenin personel kadrosunda çalışanların giriş ve çıkış hareketi olarak ifade edilmektedir (Baysal, 1984). Bir başka deyişle, belirli bir sürede personel giriş ve çıkış hareketliliğinin o dönemdeki ortalama personel sayısına oranıdır (Akduman vd., 2013, s.20). Yani, iş gücü devir hızı, bir organizasyondan ayrılan ve yerlerine başka kişilerin yerleştirildiği çalışanların sayısını veya oranını ifade eder (Mayhew, 2019). İşgücü devrinin diğer yaygın bir tanımı, “zaman içinde iş gücünde yetenek kaybı”dır. Bu durum; istifalar, işten çıkarmalar, emeklilikler, iş yeri değişiklikleri ve hatta ölümler dâhil olmak üzere herhangi bir çalışanın ayrılmasını içerir (Roder, 2019).

İşgücü Devri için Türkçe kaynaklarda “personel devri”, “insan gücü değişimi” “iş değiştirme hızı” ya da “işçi devri” gibi tanımlar kullanılırken, İngilizce kaynaklarda ise bu tanım “Labor Turnover” ya da “Turnover of labor” olarak yer almaktadır (Özer, 2007).

Bir işletmede iş gücü devir oranı yıllık olarak büyük değişiklikler göstermiyorsa gelecekteki çalışan talebinin belirlenmesi kolaylaşır. Bu oranın yüksekliği, örgüte belli bir canlılık getirmekle birlikte; işe alma maliyetlerini artırması ve çalışanların işe bağlılığını azaltması gibi olumsuz sonuçlar oluşturabilir (Özler, 2012, s. 48).

Bir personelin işten ayrılmasının örgüte maliyeti, ayrılan personel maaşının en az iki katıdır ve bu olumsuz etki her sektör için yaklaşık aynı ölçüde geçerlidir (Gün, 2016). Ayrıca, bir personelin işten ayrılması, örgütteki diğer personeller arasındaki iletişimin bozulmasına ve gerginliğin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. İşe yeni başlayan personelin uyum sorunları yaşaması da örgütün verimliliğini olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Aydemin & Akdoğan, 2019). Bu nedenle, yöneticilerin; çalışanlarının işten ayrılma nedenlerinin altında yatan sebepleri değerlendirip onların işten ayrılmasının önünü kesmeleri örgütler için çok önemlidir (Günday & Keleş, 2017). Örneğin, çalışanlar, örgütü kendi kişisel nedenlerden dolayı, örgüt içi sorunlardan dolayı ya da -makro düzeyde alacak olursak- genel olarak ülke ekonomisinde süregelen sorunlardan dolayı çeşitli nedenlerle terk edebilmektedirler (Yavan, 2017).

2.2. İnsan kaynakları yönetimi ve eğitimdeki rolü

Çalışan sirkülasyonu yani iş gücü devir hızı insan kaynakları yönetimi alanının önemli bir çalışma konusudur. Dolayısıyla, öncelikle insan kaynakları yönetiminin tarihi ve genel özelliklerinin kısaca açıklanması da yararlı olacaktır.

“İnsan kaynakları” kavramı ilk defa 1817 yılında ünlü ekonomist Springer tarafından kullanılmıştır. Bu kavram zamanla Taylor ve Fayol başta olmak üzere klasik dönem yönetim araştırmacıları tarafından ortaya atılan düşüncelerle gelişim sağlamıştır (Tortop vd., 2013, s. 10-11).

İnsan kaynakları terimi bir örgütte veya organizasyonda görev yapan tüm çalışanları içermekle birlikte örgütün dışında bulunan ve potansiyel olarak yararlanılabilecek iş gücünü de kapsamaktadır (Ferecov, 2011).

İnsan Kaynakları Yönetimi temel olarak, çalışanların çalışma esnasında duydukları memnuniyet ve motivasyonlarının yüksek tutulmasını hedeflerken diğer yandan da örgütlerin çalışanlarını belirlenen hedefler doğrultusunda daha etkin biçimde nasıl yönetebileceği üzerinde durur (Dolgun, 2012, s. 1-2). Başka bir ifade ile İnsan Kaynakları Yönetimi, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan işlevleri gerçekleştirecek yeterli sayıda ve alanında uzman olan çalışanın işe alınması, eğitilmesi, geliştirilmesi ve motive edilmesidir (Eryaşa, 2015, s. 15). Ücretlendirme politikaları, prosedürleri, personele sağlanacak ek olanakların idaresi, bordro yönetimi, personel seçme ve eğitime farklı bir iş gücünü bulma ve örgütte kalmalarını sağlama, personel devir hızını kontrol altında tutma gibi konular da İnsan kaynakları bölümünün çalışma alanına girmektedir (Benligiray, 2016).

İşletmenin başarısı veyahut başarısızlığını etkileyen en önemli unsurlardan biri insan gücü diğer bir ifadeyle entelektüel sermayedir. Dolayısıyla, entelektüel sermayenin doğru bir biçimde planlanması insan kaynakları yönetiminin en önemli konularından biridir (Akduman vd., 2013). Tabii, insan kaynakları planlanması sadece işletmeler için değil aynı zamanda eğitim kurumları için de önemli bir faktördür. Eğitim kurumundaki insan gücünün planlanması gelecekte ihtiyaç duyulabilecek çalışan sayısını tahmin edebilmeyi mümkün kılabilir. Ayrıca, hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesini de içermektedir. Bu konuda gün yüzüne çıkan problemler yüksek bir iş gücü devir hızına neden olabilmektedir.

Gelişmiş ülkelerin en önemli avantajlarından biri eğitilmiş insan gücüdür (Gelen & Özer, 2008). Öğretmenlik mesleği “mesleklerin mesleği” olarak ifade edilebilir (Işık vd., 2010). Öğretmen, devletin eğitim politikasını yürüten ve etkileyen, aynı zamanda öğrencileri geliştiren en önemli eğitim unsurlardan biridir (Sünbül, 2002). Dolayısıyla, öğretmenlik mesleği, bir devletin eğitim-öğretim ve bunun gerektirdiği yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir (Taşkın, 2009). Bu mesleğin sürdürülebilir ve verimli bir şekilde yürütülmesi de ancak sağlıklı bir insan kaynakları yönetimi planlaması ile mümkündür.

2.3. Öğretmenlik mesleğinde istihdam biçimleri ve hizmet bölgeleri

2.3.1. Öğretmenlik mesleğinde istihdam biçimleri

Türkiye’de ilköğretim okullarında dört farklı statüde öğretmen istihdam edilebilmektedir. Bunlar; sözleşmeli, kadrolu, (tüm sözleşmeliler kadroya geçirildi), vekil ve son olarak ücretli öğretmenlerdir (Doğan vd., 2018).

Çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmına denk gelen kadrolu öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen istihdamına ilişkin ana sınıfı oluşturan; asli ve sürekli eğitim-öğretim hizmeti yapmak üzere görevlendirilmiş ve memuriyet güvenceleri olan kişilerdir (Soydan, 2012).

Sözleşmeli öğretmenlik ise, 2005-2006 yılında hayata geçirilmiş bir diğer öğretmenlik türüdür (Polat, 2013). Sözleşmeli statüde çalışan bir öğretmen ne kadar hizmet etmiş olursa olsun, kadrolu öğretmenlik olarak çalışan öğretmenler gibi kıdem ve derece alamamaktadırlar (Karadeniz & Demir, 2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarına karşı, memnun olmayan öğretmen adayları davalar açmış olup, 2006 yılında Danıştay’ın yürütmeyi durma kararı vermesinin ardından tüm sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilerek sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına son verilmiştir (Polat, 2013).

Ücretli öğretmen devlet okullarında görev yaptığı okullarda girdiği ders saati üzerinden ücret alarak çalışan öğretmendir (Bayram, 2009). Dolayısıyla, ücretli öğretmenlik bir istihdam şekli değildir, öğretmen açığı ve öğretmen yetersizliği yaşanan okullarda ya da kadrolu öğretmenin okulda bulunmadığı zamanlarda (izinli, raporlu vb.) eğitim-öğretimin aksamalarını engellemek için ilçe millî eğitim müdürlüklerince görevlendirilmeleri yapılan öğretmenlerdir (Tunç & Taner, 2020). Ücretli öğretmenler de özlük hakları konusunda birçok problemle karşı karşıya kalmaktadırlar (Yılmaz, 2018).

Bir öğretmenin, geçici görev, izin ve disiplin cezası uygulaması veyahut görevden uzaklaştırma sebeplerinden ötürü görevinden geçici olarak uzaklaştırılması hâlinde yerine eğitim kurumu içinden veya diğer eğitim kurumlardan veyahut açıktan vekil olarak atanan öğretmenlere ise vekil öğretmen denilmektedir (Özer E. , 2008).

2.3.2. Zorunlu hizmet bölgeleri

Öğretmen sirkülasyonu Türkiye’nin genelinde özellikle de Doğu bölgelerinde önemli bir eğitim sorunudur. Bu durumun önüne geçebilmek için zorunlu hizmet gibi bazı tedbirler alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının zorunlu çalışma bölgeleri ve buna bağlı zorunlu hizmet yılları uygulamasının, öğretmen devir hızını kontrol altına alma ve zorunlu hizmet bölgelerindeki hareketliliği dengelemek adına olduğu paylaşılan bilgilerden de anlaşılmaktadır.

Zorunlu hizmet uygulamasında birinci, ikinci ve üçüncü hizmet bölgeleri şu şekildedir (Kandemir, 2018);

Tablo 2. 1.

Birinci, İkinci ve Üçüncü Hizmet Bölgeleri

Birinci Hizmet Bölgesi İlleri	İkinci Hizmet Bölgesi İlleri	Üçüncü Hizmet Bölgesi İlleri
Adana	Mersin	Adıyaman
Afyonkarahisar	İzmir	Artvin
Aksaray	Karabük	Bayburt
Amasya	Karaman	Çankırı
Ankara	Kayseri	Elazığ
Antalya	Kırıkkale	Erzincan
Aydın	Kırklareli	Giresun
Balıkesir	Kocaeli	Gümüşhane
Bartın	Konya	İstanbul
Bilecik	Kütahya	Kahramanmaraş
Bolu	Manisa	Kastamonu
Burdur	Muğla	Kırşehir
Bursa	Osmaniye	Kilis
Çanakkale	Sakarya	Malatya
Çorum	Samsun	Nevşehir
Denizli	Sinop	Niğde
Düzce	Tekirdağ	Ordu
Edirne	Trabzon	Rize
Eskişehir	Uşak	Sivas
Gaziantep	Yalova	Şanlıurfa
Hatay	Zonguldak	Tokat
Isparta		Yozgat

Millî Eğitim Bakanlığına göre, zorunlu çalışma yükümlülüğü bölgelere göre şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2015):

Birinci hizmet bölgesindeki illerde en az 5 ila 7 yıl arasındadır.

İkinci hizmet bölgesindeki illerde en az 4 ila 6 yıl arasındadır.

Üçüncü hizmet bölgesindeki illerde en az 3 ila 5 yıl arasındadır.

Yukarıdaki verilere göre, öğretmen ilk atamalarında, KPSS sınavından elde edilen puanlar ve yapılan tercihlere göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmen yerleştirme gerçekleştirilmektedir. Yukarıda adı geçen illerde hizmet eden öğretmenlere bir yıllık süre içerisinde verilen puanlar aşağıda verilmiştir (Kandemir, 2018).

Tablo 2.2.

Hizmet Bölgesi İllerinde Alınacak Puanlar

Hizmet Alanları	Birinci Hizmet Bölgesi İllerinde Alınacak Puanlar	İkinci Hizmet Bölgesi İllerinde Alınacak Puanlar	Üçüncü Hizmet Bölgesi İllerinde Alınacak Puanlar
1	10	12	14
2	11	13	16
3	12	14	18
4	14	18	22
5	16	20	26
6	18	22	30

Bu puanların dağılımına bakıldığında hizmet bölgelerinin oluşturulmasının; çalışma koşulları, çalışma zorlukları, gelişmişlik düzeyi vs. birçok faktör etkili olmaktadır. Dolayısıyla MEB’de öğretmen hareketliliğinde teşvik edici unsurları da devreye sokarak zorunlu hizmet bölgelerini cazipleştirmeyi; böylelikle iş gücü devir hızının doğuracağı olumsuzluklar konusunda tedbir almayı amaçlamaktadır.

Tablo 2.2’de yer alan bilgiler incelendiğinde, gelişmişlik düzeyi düşük olan şehirlerde öğretmenlere daha yüksek puan verildiği görülmektedir. Dolayısıyla, daha az gelişmiş bölgelerdeki öğretmen iş gücü devir hızının gelişmiş bölgedeki illere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, zorunlu hizmet kanununun varlığı da bu bölgelerde öğretmen devir hızının yüksek olmasının en önemli göstergelerinden biridir.

Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı özellikle Doğu ve Güney Doğu yani dezavantajlı bölgelere öğretmen istihdamının sağlanması için (sözleşmeli, kadrolu, ücretli vb.), çeşitli öğretmen atama politikaları yürütmektedir (Kurt & Demirbolat, 2019).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma ile ilgili genel bilgiler

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji (görüngü bilimi/olay bilimi) deseni uygulanmıştır. Nitel araştırmalar, özel durumun “gerçekliğini” yansıtmakta, sonuçlarla kuram üretilmesine yardımcı olmakta, farklı faktörlerin anlaşılmasına ve araştırma sonuçlarının uygulanabilirliği özelliklerini taşımaktadır (Öztürk, 2020). Çözümleme sürecinde ise betimsel analiz ve içerik analizi uygulanmıştır. Betimsel analizler daha yüzeysel analizler olup genellikle sayısal verileri içerirken, içerik analizi verilerin daha kapsamlı ve derin bir biçimde çözümlenmesine ve temalaştırılmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89). Temalaştırma süreci, kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara ulaşma yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Araştırma, eğitim bilimleri ve işletme alanları ile ilgili olup disiplinler arası bir çalışma özelliğini taşımaktadır. Çünkü iş gücü devir hızı, insan kaynakları yönetiminin önemli çalışma konularından biri olmakla birlikte kurumlarda çalışan iş gücü sirkülasyonunu konu edinmesi bakımından her kurumu ve çalışan her kesimi ilgilendiren önemli bir kavram olarak önümüze çıkmaktadır. Bu konunun eğitim kurumları açısından araştırılması da önem arz etmektedir. Araştırmada, Siirt ilinde öğretmen iş gücü devir hızının nedenleri ve etkileri ortaya konulmuş ve bu yönde daha önce alınan tedbirler irdelenerek katılımcılardan elde edilen veriler göz önünde bulundurularak bazı öneriler sunulmuştur.

3.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Siirt ilinde görev yapan 12 öğretmen, 1 okul müdürü, 1 okul müdür yardımcısı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışan 1 uzman olmak üzere toplam 15 kişidir. Nitel araştırmalarda mülakat yoluyla veri toplamada genel olarak bazı problemler ortaya çıkabilmektedir. Kişiler genellikle çeşitli nedenlerden dolayı katılım sağlamaktan kaçınmakta ve bu konuda olumsuz görüş bildirmektedir. Araştırmanın başında 2 ilkokul ve 4 ortaokul olmak üzere toplamda 6 okul ziyareti yapılmış, öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilip katılım sağlamaları talep edilmiş, fakat tümünden olumsuz geri dönüş alınmıştır. Sonrasında, veri toplama hususundaki problemler nedeniyle görüşme yapılacak kişilere kartopu örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Kişilerin araştırmaya katılma hususundaki endişeleri nedeniyle bu yola başvurulmuştur.

Gerçekleştirilen mülakatla ilgili bilgiler aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3.1.

Mülakat Bilgileri

Rumuz	Görev	Mülakat Tarihi	Veri Toplama Şekli	Süre
K1	Okul Müdürü	02.06.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	16 dk. 12 sn.
K2	Öğretmen	27.05.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	13 dk. 8 sn.
K3	Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uzmanı	25.04.2021	Yüz Yüze Görüşme	11 dk. 10 sn.
K4	Öğretmen	02.06.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	14 dk. 3 sn.
K5	Okul Müdür Yardımcısı	23.06.2021	Yüz Yüze Görüşme	17 dk. 20 sn.
K6	Öğretmen	31.05.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	12 dk. 12 sn.
K7	Öğretmen	27.05.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	14 dk. 42 sn.
K8	Öğretmen	06.05.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	17 dk. 13 sn.
K9	Öğretmen	29.05.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	15 dk. 36 sn.
K10	Öğretmen	27.04.2021	Yüz Yüze Görüşme	23 dk. 31 sn.
K11	Öğretmen	25.04.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	18 dk. 12 sn.
K12	Öğretmen	25.04.2021	Yüz Yüze Görüşme	10 dk. 45 sn.
K13	Öğretmen	16.05.2021	Yüz Yüze Görüşme	13 dk. 41 sn.
K14	Öğretmen	30.05.2021	Telefon Görüşmesi Kaydı	14 dk. 17 sn.
K15	Öğretmen	21.06.2021	Yüz Yüze Görüşme	10 dk. 39 sn.

3.3. Veri toplama aracı

Araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacıların çalışmak istediği konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklardan literatür taraması yapılmış ve “Öğretmen İş Gücü Devir Hızının (Öğretmen Sirkülasyonunun) Avantaj ve Dezavantajları”na ilişkin 8 soru hazırlanmıştır. Sorular literatür taraması ışığında uzun çözümlenmeler sonucu hazırlanmış, araştırılan konunun bağlamı da göz önünde bulundurularak insan kaynakları alanında yetkin bir uzman (Dr. Öğr. Üyesi) tarafından da kontrol edilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları alan uzmanları ile de paylaşılmış ve olumlu görüş alınmıştır. Ayrıca, herhangi bir etik ihlalden kaçınmak için Siirt Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığına başvuruda bulunulmuş ve sorular konusunda olumlu yönde karar alınmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 8 sorudan elde edilen bulgularla, Siirt ilinde, öğretmen iş gücü devir hızının okullarda oluşturduğu risk faktörlerine, nedenlerine ve bu risk faktörlerinin azalmasına yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının yönetsel, akademik, öğrenci, bölgesel kalkınma ve diğer kapsamlarda avantajları var mıdır? (varsa) Nelerdir?
- Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının yönetsel, akademik, öğrenci, kalkınma ve diğer kapsamlarda dezavantajları var mıdır? (varsa) Nelerdir?
- Öğretmen iş gücü devri sizi (şahsen) olumlu veya olumsuz etkiledi mi?
- Siirt ilinde okullarda iş gücü devir hızı yüksek midir? (evet ise) Nedenleri nelerdir?
- Öğretmen iş gücü devir hızının azalması yönünde ne gibi çalışmalar yürütülmektedir?
- Öğretmen iş gücü devir hızının azaltılması yönünde neler önerebilirsiniz?
- Öğretmen atamaları ve planlamaları konusunda problemler var mıdır? (varsa) Nelerdir?

- Öğretmen atamaları konusunda şu ana kadar uygulanan politikaları değerlendirebilir misiniz?

3.4. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Çalışma grubu ile planlanan görüşmeler yüz yüze, Zoom Meeting (Dijital toplantı gerçekleştirmek amacıyla kişilerin diledikleri isimlerle bir araya gelerek çoklu veya iki kişi olmak üzere görüntülü sohbet gerçekleştirmesini sağlayan uygulama) programı ve telefon görüşmeleriyle gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar tamamlandıktan sonra mülakat kayıtları deşifre edilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması nicel araştırmalardan farklı bir şekilde yürütülmektedir. Örneğin, veri setinin çeşitlendirilmesi, araştırma verilerinin ve bulgularının farklı araştırmacılarca incelenmesi ve kontrol edilmesi, elde edilen verilerin katılımcılar tarafından doğrulanması, bu verilerin uzun bir süre muhafaza edilmesi gibi uygulamalar nitel araştırmalarda kullanılan uygulamalardır (Creswell, 2020). Bu araştırmada da derinlemesine görüşmelerin yanı sıra doküman analizinden de yararlanılmış ve konu ile ilgili kaynaklar taranarak görüşmelerde elde edilen bulgular desteklenmiştir. Veri seti, çalışmanın araştırmacıları tarafından farklı açılardan bakılarak değerlendirilmiş, katılımcılarla uzun bir süre iletişim sağlanmış, elde edilen veriler katılımcılarla paylaşarak onaylanmış ve veriler muhafaza edilmiştir. Kod, kategori ve temalaştırma süreci araştırmacılar tarafından koordine bir şekilde yürütülmüş ve araştırmacılar; kod, kategori ve tema oluşturma sürecinde mutabık kalmışlardır. Ayrıca, veriler üzerinde uzun bir süre çalışılmış, bulgular detaylı ve genellikle doğrudan alıntılarla sunulmuş ve söz konusu alıntılar farklı görüşleri de içerecek şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde, içerik analizi türlerinden olan tümevarım analizi kullanılmıştır. Tümevarım, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Mülakat verileri yazıya geçirildikten sonra tekrarlanan veya araştırmacılar tarafından önemli olduğu düşünülen kısımlar kodlanmıştır. Birbirleri ile ilgili kodlar kategorileştirilmiş, son olarak da ilgili kategoriler tema hâline getirilmiştir. Oluşturulan hiyerarşik tema-kategori-kod modeli Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli

Öğretmenlerde İşgücü Devir Hızının Okullarda Oluşturduğu Risk Faktörleri					
A) Öğretmen İşgücü Devir Hızının Oluşturduğu Etkiler			B) Öğretmen İşgücü Devir Hızının Nedenleri, Azalması Yönünde Yürütülen Çalışmalar ve Öneriler		
Avantajlar	Dezavantajlar	Özel Etkiler	Siirt İlinde Öğretmen İşgücü Devir Hızının Nedenleri	Yürütülen Çalışmalar	Öneriler
-Motivasyon	-Belirsizlik	-Tecrübe	-Sağlık Alanının Az	-Sözleşmeli	-Ulaşım
-Verimlilik	-Güven Problemi	-Memlekete	Gelişmişliği	Öğretmenlik	Sorunlarının
-Sosyal Çevre	-Öğrencilerin	Dönme İmkânı	-Zorunlu	-İl İçi Tayinleri	Çözülmesi
-Değişim	Düzeninin	-Öğretmen	Görevlendirmeler	3 Yıl Sonra	-Ek Ücret
-Öğrenci	Bozulması ve	Yetersizliği	-Kayırmacılık	İsteme Hakkı	-Yıllık Ek
Vizyonunu	Akademik	-İletişim	-Sözleşmeli	-Yıllık Hizmet	Hizmet Puanı
Tanuma	Başarısızlık	Kurmada	Öğretmenlerin	Puanlarının	-Lojman
-Memlekete	-Öğrencilerde	Sorunlar	Evlenmesi	Yükselmesi	İmkânların
Dönme Fırsatı	Psikolojik	-Öğretmenlerin	-Memleket Hasreti	-Zorunlu	Sunulması
-İdare Deneyimi	Sorunlar	Düzeninin	-Memurlarda Olan	Görevin	-Bölgesel
-Önyargıların	-Örgütsel	Bozulması	Olanakların	Olması	Kalkınma
Kırılması	Bağlılığın	-Öğrenci	Olmaması	-Atamaların	-Bölgede
-Kültürel	Azalması ve	Başarısızlığı	-Lojman	Yılda Bir Defa	Güvenliğin
Zenginlik ve	Aidiyet Sorunu	-Okul İkliminin	İmkânlarının	Yapılması	Artırılması
Bölgeye	-Çevre ile uyum	Olumsuz	Yetersizliği		-Sosyal ve
Ekonomik Katkı	Sorunu	Etkilenmesi	-Materyal Eksikliği		Kültürel
	-Düşük Verimlilik	-Kurumsal	-Olumsuz Fiziksel		Aktivitelelerin
	-Öğretmen	Hafızanın	Koşullar		Olması
	Yetersizliği	Etkilenmesi	-Güven Problemi		-İş Tatmini
	-Okul İkliminin	-Okulun	-Uzaklık		-Zorunlu
	Etkilenmesi	Başarısızlığı	-Ulaşım Sorunu		Görevin
	-Yüksek Maliyet	-Kültürel	-Sosyoekonomik		Yükseltilmesi
	-Bölgesel	Farklılıklar	Problemler		-Zorunlu
	Kalkınma Sorunu		-Sosyokültürel		Görevin
			Aktivitelelerin		Düşürülmesi
			Yetersizliği		

3.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 74

4. BULGULAR

Görüşmeler sonucunda elde edilen verilere dayanarak öğretmenlerde iş gücü devir hızının okullarda oluşturduğu risk faktörleri konusunda 2 tema oluşturulmuştur. Bunlar; “Öğretmen iş gücü devir hızının oluşturduğu etkiler” ve “Öğretmen iş gücü devir hızının nedenleri, azalması yönünde yürütülen çalışmalar ve öneriler” dir. Her bir tema ise 3 ana kategoriye ayrılmıştır.

4.1. Öğretmen iş gücü devir hızının oluşturduğu etkiler

Bu tema; “Öğretmen iş gücü devir hızının avantajları”, “Öğretmen iş gücü devir hızının dezavantajları” ve “Öğretmen iş gücü devir hızının katılımcılar üzerindeki özel etkileri” olmak üzere 3 ana kategoriye ayrılmaktadır.

4.1.1. Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının avantajları

Elde edilen verilere göre, öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının öğretmenler açısından, yönetim açısından ve bölgesel açıdan bazı avantajları bulunmakla birlikte 4 katılımcı bu durumun hiçbir avantajının olmadığını belirtmiştir. Oluşturulan kodlar ve açıklamaları şu şekildedir:

Tablo 4.1.

Öğretmen İşgücü Devir Hızının Yüksek Olmasının Avantajları

Alt Kategori	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğretmen İçin	Yüksek Motivasyon	7	K1, K3, K4, K10, K11, K12, K13
	Verimlilik	5	K1, K3, K4, K12, K13
	Sosyal Çevrenin Gelişmesi	3	K2, K9, K12
	Değişime Açık Olunması	1	K10
	Öğrencilerin Vizyonu ile Tanışma Fırsatı	1	K12
Yönetim İçin	Kendi Memleketlerine Dönme Fırsatı	2	K5, K15
	İdare Açısından Deneyim Fırsatı	1	K5
Bölge İçin	Önyarguların Kırılması	1	K5
	Kültürel Zenginlik ve Bölgeye Ekonomik Katkı	4	K5, K9, K12, K14
Avantajı Yok	Avantaj Yok	4	K6, K7, K8, K14

Tablo 4. 1’de bahsi geçen kodların açıklamaları ve ilgili çalışmalar aşağıda verilmiştir:

a) Yüksek motivasyon

Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının avantajlarından ilki, yeni atanan öğretmenlerin yüksek motivasyonudur. Genellikle ilk atanan öğretmenler genç ve dinamik oldukları için meslektaşlarına yardım etme, okulun düzenlediği çalışmalarda aktif rol alma ve bir iz bırakma isteğine sahiptirler. Bu konuda K12; “...İlk atananların hepsi genellikle genç ve dinamik oluyor, hepsi de ilk atandıkları için motivasyonu yüksek oluyor, o yüzden avantajlı olduğunu düşünüyorum.” demiştir.

b) Verimlilik

Elde edilen verilere göre, öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının avantajlarından biri de, ilk defa atanan öğretmenlerin verimliliğidir. İlk atandıkları zaman, öğretmenler daha aktif olmakta ve okul ya da okul çevresi için faydalı olabilmek adına daha fazla verimlilik sağlamaktadırlar. Bazı katılımcılar motivasyon konusundan yola çıkarak, iş gücü devir hızının öğretmenler için avantaj olarak görülebileceğini ve verimliliğe neden olabildiğini ifade etmiştir. K13, bu soruya ilişkin; “...Öğretmenler kendini ait hissettikleri yerlere tayin isteyip çalıştıkları zaman, kendilerini oraya ait hissettikleri için, derslerde daha fazla motive oluyorlar, okulla daha çok içli dışlı oluyorlar, kendilerini işlerine daha çok verdikleri için daha fazla verimli olabiliyorlar.” cevabını vermiştir.

c) *Sosyal çevrenin gelişmesi*

Öğretmen iş gücü devir hızının diğer bir avantajlarından biri de, yeni atanan öğretmenlerin yeni arkadaşlık kurlmaları ve tanıdık çevrenin gelişmesidir. Öğretmenlerin görev yeri değişikliklerinde -yeni görev yerinde- yeni kişiler tanınmaları ve arkadaşlık etmeleri bir avantaj olarak görülmüştür.

d) *Değişime açık olunması*

Bulgulara göre; bir okulda uzun süre çalışan öğretmenler öğrenciler için verimsiz olabilmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin kendilerini geliştirememeleri, yeniliğe açık olamamaları ve Türkiye'nin farklı illerinde farklı kültürde olan öğrenci profilleri ile tanışma fırsatı bulamamaları gibi birçok faktör öğretmen verimliliğini düşürebilir. K10 katılımcısı bu konuda şunları belirtmiştir:

"Aslında bunun tek avantajı olabilir, o da çok uzun süreli yani kalıcı öğretmenler çocuklar için verimsiz oluyorlar. Çünkü kendilerini geliştiremiyorlar, yeniliğe açık olamıyorlar, bu öğretmen iş gücü devir hızının tek bir avantajıdır. 10-15 yıl aynı okulda devam eden öğretmenlerin kendilerini yeniliğe kapatması ile alakalı, çocuklara faydalı olamayacağını düşünüyorum..."

e) *Öğrenci vizyonu ile tanışma fırsatı*

Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının diğer bir avantajı ise, öğretmenlerin yeni öğrenciler ile tanışma fırsatlarıdır. Yeni yerde göreve başlayan öğretmen yeni tanıştığı öğrenciler vasıtasıyla eğitim ve öğretimde farklı deneyimler kazanabilmektedir. Katılımcılardan K12 bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: *"...Öğrencilerin profilleri çeşitli ve farklı, örneğin veli profilleri de farklı ve bu bence bir avantajdır..."*

f) *Kendi memleketlerine dönme fırsatı*

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, iş gücü devir hızının yüksek olmasının avantajlarından biri de, zorunlu hizmet bittikten sonra kendi memleketlerine dönme fırsatı bulmalarıdır. Böylece öğretmenler kendi aileleri ile yakın olma fırsatı yakalamaktadırlar. Yapılan araştırmalarda (Billingsley, 1993; Turhan, 2016), öğretmen iş gücü devir hızına sebep olan etkenlerden biri, aileye yakın olma isteğidir.

g) *İdare açısından deneyim fırsatı*

Öğretmen iş gücü devir hızının avantajlarından bir diğeri, idare açısından deneyim fırsatı oluşturmaktır. Yeni okulda görevlerine başlayan öğretmenlerin zorunlu hizmet süresini bitirip gitmeleri, yönetim için çeşitli sorunlar oluşturmakta, bu durum idarecilere çeşitli açılardan deneyim kazandırmaktadır. K5 katılımcısı bu konuda şunları ifade etmektedir: *"...Sözleşmeli 4 yıllık öğretmenlerin görevlerinin dolması ve direkt gitmeleri, işte il içi tayinler sonucu 3 yılını dolduranların gitmesi, hâliyle öğretmen iş gücü devri oluşturuyor idare için yani. Hâl böyle olunca iş çıkarıyor okul idarecisi için, böyle olunca idareci farklı işleri yürütmüş oluyor..."*

h) *Önyargıların kırılması*

Bölge için öğretmen iş gücü devir hızının farklı bir avantajı ise Türkiye'nin Batısından Doğusuna gelen öğretmenlerin önyargılarının kırılmasıdır. Bu konuda K5'in ifadelerine bakalım:

"...Avantaj olarak baktığımızda, öğretmen açısından ve özellikle bölgesel açıdan düşündüğümüz zaman; Batıda yaşayanların Doğuda yaşayan insanlara karşı önyargısı oluyor. En azında zorunlu hizmet bölgesine geldikleri zaman, az da olsa önyargıları kırılıyor. Buranın insanını, doğasını ya da bölgeyi daha iyi tanıyorlar..."

i) *Kültürel zenginlik ve bölgeye ekonomik katkı*

Bazı katılımcılar (K5, K9, K12, K14) öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının kültürel alışverişi ve bölgenin ekonomik gelişimine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, Doğu bölgelerindeki illere atanan öğretmenler farklı kültürleri tanımakta, kültürel paylaşımlar yapmakta ve aynı zamanda birey olarak bölgenin ekonomisine katkı sağlamaktadırlar.

j) *Avantaj bulunmaması*

Bazı katılımcılar ise (K6, K7, K8, K14) öğretmen iş gücü devir hızının herhangi bir avantajının olmadığını belirtmiştir.

4.1.2. *Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının dezavantajları*

Tablo 4.2.

Öğretmen İşgücü Devir Hızının Yüksek Olmasının Dezavantajları

Alt Kategori	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğrenci İçin	Belirsizlik	2	K1, K2
	Güven Problemi	2	K1, K6, K8, K10, K15
	Düzenin Bozulması ve Akademik Başarısızlık	9	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K14
	Psikolojik Sorunlar	2	K2, K4
	Örgütsel Bağlılığın Azalması ve Aidiyet Sorunu	2	K3, K10
Öğretmen İçin	Meslektaşlarla, Çevreyle ve Öğrencilerle Uyum Sorunları	7	K3, K9, K10, K12, K13, K14, K15
	Verimliliğin Azalması	1	K11
Yönetici İçin	Öğretmen Yetersizliği	3	K1, K8, K13
	Okul İkliminin Etkilenmesi	1	K12
Bölge İçin	Yüksek Maliyet	1	K11
	Bölgesel Kalkınma Sorunu	3	K2, K3, K14
Dezavantajı Yok	Dezavantaj yok	1	K7

Öğretmen iş gücü devir hızının dezavantajları konusunda toplam 5 alt kategori mevcuttur.

Tablo 4. 2’de bahsi geçen kodların açıklamaları ve ilgili çalışmalar aşağıda verilmiştir:

a) *Öğrencilerde Belirsizlik*

Öğretmenlerin sürekli değişimi, öğrencilerde bir belirsizliğin ortaya çıkmasına neden olup bu durum, okula yeni öğretmen gelene kadar devam etmektedir. K1 ve K2 katılımcıların görüşlerine göre, giden öğretmenin yeri hemen dolmamakta ve bu durum öğrencileri kötü etkilemektedir. Örneğin K2 şu ifadeyi kullanmıştır:

“...Diyelim ki bir sınıf öğretmeni gittiği zaman o sınıfın öğrencileri yeni öğretmen gelene kadar dağılırlar, yani 5 kişi bu sınıfa, 5 kişi diğer sınıfa şeklinde. Böylece öğrencilerin var olan bütün düzenleri bozulur. Diğer sınıflardaki öğretmenlerin de düzenleri bozulur ve böylece devir hızının yüksekliğinden kaynaklı olarak öğrencilerin akademik gelişimi geriler ya da yavaşlar...”

b) *Öğrencilerde güven problemi*

Öğrenciler günün yarısını öğretmenle geçirmekte ve öğretmenini o süreçte neredeyse ebeveyn gibi görmektedir. Bu nedenle, öğrenci öğretmenine alıştıktan sonra öğretmenin tayin isteyip gitmesi, çocukta olumsuz etki ve hatta travmalar oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin sürekli değişmesi öğrencilerde yeni gelen öğretmenin de gideceği düşüncesini oluşturmakta ve öğrenciler açısından bir güven problemi oluşturmaktadır. 5 katılımcı bu duruma dikkat çekmiştir. Örneğin K8 katılımcısına göre; “...O küçük yaşta öğrencilerin ailesi dışında birine güvenmesi ve kendini anlatması o kadar zor ki, tam alıştırm derken bir anda öğretmen değişikliği yaşıyor. Her gelen öğretmenin anlatma tarzına alışması o yaştaki çocuklar için hiç de kolay değil...”

c) *Öğrencilerin düzeninin bozulması ve akademik başarısızlık*

Her öğretmenin kendine özgü anlatım biçimi vardır. Öğrenciler öğretmenin anlatım biçimine daha yeni alışmışken öğretmenin ayrılması öğrenciler için bu süreci baştan başlatmak demektir. Ayrıca yeni öğretmen gelene kadar sınıflar diğer sınıflara dağıtılmakta ve dersler o şekilde görülmektedirler. Araştırmalar (Bruno & Negrete, 1983; Ronfeldt vd., 2013), öğretmen iş gücü devir hızının yükselmesinin

öğrencilerin başarısı üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu göstermiştir. Örneğin; Taşdemirci'nin yürüttüğü bir araştırmaya göre (2005), birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının başarı düzeyi bağımsız sınıflı ilköğretim okullarının başarı düzeyinden daha düşüktür. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek zorlaşmakta ve bu durum öğrencilerin sınıfa uyum sağlayamamalarına neden olmaktadır. Bu konuda K1; "...Çocuklar sürekli öğretmen değiştiriyorlar, sürekli farklı yöntemlerle öğrenmeye çalışıyor, kendilerini onlara adapte etmeye çalışıyorlar ve tabii adapte olamıyorlar. Zaten ilkokul süreci 4 yıllık bir süreçtir, birinci sınıfta bile 2 öğretmen değişti mi o çocuğun psikolojisi alt üst oluyor..." şeklinde görüş bildirmiştir.

d) **Öğrencilerde psikolojik sorunlar**

Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olması öğrencileri çeşitli psikolojik sorunlarla da karşı karşıya bırakabilmektedir. Böyle bir durumda öğretmenin öğrencilerin güvenini kazandıktan sonra okuldan ayrılması çocuklarda terk edilme kompleksinin oluşmasına neden olabilir. K4'ün ifadelerine bakalım:

"...Dezavantajları hepimizin malumu üzere öğrencilerin üç ya da dört yılda bir öğretmenlerinin değişmesi öğrenciler açısından -psikolojik açıdan- yeni gelen öğretmenin görev süresini minimum miktarda doldurduktan hemen sonra gideceği fikrine yol açmakta; bu da öğrencilerin akademik düzeydeki başarılarını olumsuz etkilemektedir..."

e) **Öğretmenlerde örgütsel bağlılığın ve aidiyetin azalması**

Öğretmen iş gücü devir hızının yüksekliği aynı zamanda öğretmenlere ve okula da olumsuz yansımaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, öğretmenlerin zorunlu görev süreleri bitince gitmeleri, örgütsel bağlılığın azalmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki bağlılığı da azalmaktadır. Örneğin; öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmürlük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada (Gökaslan, 2018), öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmürlük ve işe adanmışlık düzeylerindeki artışların işten ayrılma niyetinde azalmalara sebep olduğu saptanmıştır. K3 bu konuda şunları dile getirmiştir:

"...Özellikle öğretmenler; bu bölgeye yeni atanan öğretmenler sık sık buraya gelip, üç yıllık sürelerini doldurup buralardan gidiyorlar. Bu da bence biraz örgütsel bağlılığı düşürüyor. Yani okuldaki öğretmenlerin ya da arkadaşların aidiyetlerini düşürüyor, bununla birlikte fazla performans sergileyemiyorlar diye düşünüyorum..."

f) **Meslektaşlarla, çevreyle ve öğrencilerle uyum sorunları**

Diğer bir dezavantaj, öğretmenlerin kendi aralarında iletişim ve uyum sorunları yaşamasına neden olmasıdır. Katılımcılara göre, sürekli farklı insanları tanımak, onların yapılarını ve karakterlerini öğrenmeye çalışmak her açıdan zor ve yıpratıcı olabilmektedir. Öğretmenlerin çevre ile yaşadıkları sorunlar ise, veliler ve bölgenin insanları ile iletişim kurmada yaşadıkları sorunlardır. Öğretmenlerin sık değişimi öğrenciler üzerinde de olumsuz etki oluşturmaktadır. Örneğin, bir çalışmada (Öztürk, 2016), öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri ilk yıllarda amirlerle ilişkiler ve sınıf yönetimi konularında bazı zorluklar yaşadıkları görülmüştür. K12 fikrini şu şekilde ifade etmiştir: "...Yine akademik açıdan bakarsak, öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle ve bölgenin insanları ile dil sıkıntıları oluyor. Yine bu sirkülasyon nedeniyle, meslektaşların okul içi uyum sorunu yaşayabiliyor..."

g) **Öğretmenin verimliliğinin azalması**

Daha önce bahsedildiği üzere, öğretmen devir hızının yüksek olması öğretmenlerin kendi aralarında, çevre ile ve öğrencilerle uyum sorunları yaşamasına neden olmaktadır. Negatif enerji ile çalışan öğretmenin bu durumu yaptığı işe de yansımakta ve verimini düşürmektedir.

h) **Okullarda öğretmen yetersizliği** Okul yöneticisi için öğretmen iş gücü devir hızının oluşturduğu risklerden ilki öğretmen eksikliğidir. Okuldan ayrılan öğretmenin yerine bazen aylarca öğretmen

gelmekte ve okul, sınıf ve öğrenciler öğretmensiz kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarısına da olumsuz etkilemektedir. Örneğin, bir araştırmada, öğretmen kadrosu konusunda belirsizlik ve özellikle yıl içerisinde öğretmenlerin sürekli değişimi incelenmiş, bu durumun eğitim – öğretim sürecinde büyük sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir (Karataş & Çakan, 2018). Katılımcılardan K1, K8 ve K13 giden öğretmenlerin yerinin hemen dolmamasına ve bu durumun bazen öğretmen yetersizliğine neden olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin K1'e göre; "...Giden öğretmenin yeri dolmuyor ve bu gibi şeylerde öğrenci ve okul öğretmensiz kalınca maalesef eğitim ve öğretim çok kötü etkileniyor..."

i) **Okul ikliminin etkilenmesi**

Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olması, okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir.

j) **Yüksek maliyet**

Öğretmen iş gücü devir hızı hem bireysel hem de kurumsal açıdan birçok maliyete yol açmaktadır. Örneğin, yeni atanan öğretmenin kiralık ev bulmak zorunda kalması maliyet oluşturmaktadır. Aynı zamanda bir kurum için yeni eleman istihdam etmek de maliyetlidir. Örneğin, yurt dışında yürütülen bir çalışmada (Barnes vd., 2007), öğretmen iş gücü devir hızının maliyeti araştırılmış ve bu maliyeti düşürmek için öğretmen iş gücü devir hızını ve maliyetlerini yıllık olarak takip etmek, ihtiyaç duyulan okullarda bu konuda hedef belirleme stratejileri oluşturmak gibi öneriler sunulmuştur.

k) **Bölgesel kalkınma sorunu**

Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olması aynı zamanda bölgenin esnafına da olumsuz yansımaktadır. Katılımcılara göre, bir öğretmenin veya bir memurun bölgede yaşaması, bir esnafın ekonomik açıdan olumlu şekilde etkilenmesidir. Bölge ekonomisinin dolaylı olarak etkilendiğini söylemek mümkündür. Örneğin K14 bu konuda şunları ifade etmiştir: "...Bölgesel kalkınmada şöyle bir şey var, bir memurun veya öğretmenin o bölgede kalması demek, ekonomik açıdan da bir şeylerin dönmesi demek. Bu, maddi açıdan o bölgeye, ilçeye, köye tabi ki avantajları olur ama bu öğretmenin gidişi tabi ki bölgeye zarar olarak geri dönecektir..."

l) **Dezavantajın olmaması**

Araştırmaya katılan 15 kişiden 1 katılımcıya göre, öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının herhangi bir dezavantajı bulunmamaktadır.

4.1.3. Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının katılımcılar üzerindeki etkileri

Katılımcıların büyük bir bölümü iş gücü devir hızının yüksek olmasının kendilerini çeşitli açılardan etkilediğini belirtmiştir. Bununla beraber 3 katılımcı bu durumdan etkilenmediklerini ifade etmiştir.

Tablo 4.3.

Öğretmen İşgücü Devir Hızının Katılımcılara Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Alt Kategori	Kodlar	F	Katılımcılar
Etkilemedi	Etkilemedi	3K7,K12,K14	
Olumlu Etkiledi	Giden Öğretmenin Tecrübesi	1	K11, K15
	Memlekete Dönme İmkânı	1	
Olumsuz Etkiledi	Öğretmen İçin	Öğretmen Yetersizliği	3K1, K3, K6
		Meslektaşlarla İletişim Problemleri	6K2,K3,K4,K8,K9,K10
		Öğretmenlerin Düzeninin Bozulması	1K13
	Öğrenci İçin	Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi	6K1,K2,K5,K6,K8,K10
Okul için	Okul İklimini Olumsuz Etkilemesi	2K3,K10	
	Okulun Kurumsal Hafızasını Etkilemesi	1K3	
	Okulun Başarısızlığı	1K5	
	Bölge İçin	Kültürel Farklılıklar ve Kişileri Tanımada Yaşattığı Sorunlar	1K11

Tablo 4. 3'te bahsi geçen kodların açıklamaları ve ilgili çalışmalar aşağıda verilmiştir:

a) Giden öğretmenin tecrübesi

Katılımcılardan bir kişi öğretmen devir hızının olumlu bir sonucu olarak okuldan ayrılan öğretmenin yılların tecrübesini ve mesleki deneyimini yeni gelen öğretmene aktarabileceğini belirtmiştir. Ancak bu durumun pek de bir avantaj olarak görüleceği söylenemez.

b) Memlekete dönme imkânı

Katılımcılardan 1 kişi, memleketine dönme imkânı oluşturduğu için iş gücü devir hızının yüksek olmasının kendisini olumlu etkilediğini dile getirmiştir.

c) Öğretmen yetersizliği

Öğretmen açısından bakacak olursak, öğretmen iş gücü devir hızı en çok öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin zorunlu hizmet süresi bittikten sonra dönem ortasında veyahut sonunda okuldan ayrılmaları, uzun bir süre yeni öğretmenin gelmemesine ve okulda öğretmen eksikliğine neden olmaktadır. K6 bu konuda;

“Beni şahsen olumsuz etkiledi. Şöyle ki; sirkülasyon hızı yüksek olduğu için dönem arasında veya ortasında giden öğretmenler olurdu, yerine hâliyle ücretli öğretmen alınırdu. Tabi ücretli öğretmen hemen gelmiyordu, neredeyse bir ay boşta kalıyordu bu sınıf ve hâliyle ben bu iki sınıfı aynı anda idare etmek zorunda kalıyordum. Bu durum hem beni hem de öğrencilerimi olumsuz etkiliyordu.”

şeklinde fikir belirtmiştir.

d) Meslektaşlarla iletişim problemleri

Katılımcılardan 6 kişi, öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının meslektaşları ile iletişim kurmada kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, yeni atanan öğretmenin tanınması ve ona alışılması ve hatta arkadaşlık bağı kurulduktan sonra zorunlu hizmet görevi bitişiyse beraber okuldan ayrılması, iki taraf için de şok etkisi oluşturmaktadır. Örneğin K9'a göre;

“... Atanmış olarak gelen öğretmen en az dört yıl zorunlu hizmet süresince aynı okulda bulunacağı için ekibe daha çabuk ve daha iyi adapte olacağını düşünüyorum. Fakat ücretli öğretmen olarak gelen öğretmen bir sonraki atamada gideceği ve yerine birinin atanacağı düşüncesiyle eğitim ekibine katılması daha güç olmakta ve bu da eğitim açısından diğer ekip arkadaşlarının yükünü hafifletmek yerine daha da artırmaktadır.”

e) Öğretmenlerin düzeninin bozulması

Öğretmenler görevlerine başladıktan sonra, norm kadro fazlası sebebiyle farklı okullara atanmakta, dolayısıyla öğretmenlerin düzeni bozulmaktadır. Katılımcılara göre, atandığı okuldan ayrılmak ve zorunlu olarak farklı okulda görevlendirilmek, öğretmen için kaldığı evi taşımaya, edindiği arkadaşlarla ve öğrencilerle vedalaşmasına neden olmaktadır. K13, öğretmen iş gücü devir hızının kendisini nasıl olumsuz etkilediğini şu sözlerle anlatmıştır:

“...Bu dönem eylül ayında Şirvan'a atandım. Okulumu gittim, daha göreve başlamadan ben norm kadro fazlası durumundaydım ve öğrencilerle tanışmadan beni görevden aldılar ve farklı bir okula geçtim. Sonra tam öğrencilere alışmışken beni başka yere görevlendirdiler. Bu konu beni olumsuz etkiledi, çünkü bir alışkanlık sürecini geçiriyorsun bir anda farklı okul... Şu anda her 6-7 ayda bir -her sezon- farklı bir okulda çalışıyorum, bu tabii benim başarıyı olumsuz etkiliyor, başarıya etki ettiği zaman öğrencinin de başarıyı etkiliyor tabii ki de.”

f) Öğrenci başarısı üzerindeki etkisi

Katılımcılara göre, öğretmen iş gücü devir hızının yüksek oluşu öğrencilerinin başarıları üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur. Yurt dışında yapılan birçok araştırma da (Adnot vd., 2017; Hanushek vd., 2016) öğretmen iş gücü devrinin yüksek oluşunun öğrenci ve okul kalitesi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu

göstermiştir. Örneğin; K2'ye göre; “Beni şahsen olumsuz etkiledi çünkü sınıflar sürekli dağıldı. Dağılınca da o öğrencilerin düzeni bozuldu, benim sınıfıma gelen öğrencilerin de düzeni bozuldu...”

g) Okul iklimini olumsuz etkilemesi

Öğretmen iş gücü devir hızının okul iklimini de olumsuz etkilediği kanısına varılmıştır. Katılımcılara göre, okul ikliminin sağlıklı oluşması için uzun süreli çalışan öğretmenlere ihtiyaç vardır, ancak bir okulda öğretmen iş gücü devir hızı yüksek ise, sağlıklı bir okul ikliminin oluşması zorlaşmaktadır.

h) Okulun kurumsal hafızasını etkilemesi

Bir örgütün, işletmenin veya okulun kurumsal hafızasının oluşması için uzun süreli çalışanlara ihtiyaç vardır. K3 bu konuda şunları ifade etmiştir:

“...İdareci kimliğimle baktığım zaman beni açıkçası olumsuz yönde etkiledi. Çünkü bir öğretmene alışıyorsunuz, bir öğretmen geliyor, çocuklara okuma yazma öğretiyor ve ikinci dönemde öğretmen gidiyor ve biz giden öğretmenin yerine ücretli öğretmeni görevlendirmek zorunda kalıyoruz ve bu da hem veliyi hem öğrenciyi hem de okul iklimini olumsuz etkiliyor. Okulun kurumsal hafızasının oluşmasına olumsuz etki ediyor...”

i) Okulun başarısızlığı

Okulda öğretmenlerin değişimi, öğrencilerde okul başarısızlığına neden olurken, öğrencilerin başarısızlığı da okulun başarısına olumsuz etki etmektedir. Örneğin; North Carolina’da gerçekleştirilen bir araştırmada (Henry & Redding, 2020, s. 332) ders dönemi içerisinde öğretmen devir hızının yüksek olduğu okullardaki öğrenci başarısının, ders dönemi sonunda öğretmen devir hızının yüksek olduğu okullarda okuyan öğrencilerin başarılarına göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

j) Kültürel farklılıklar ve kişileri tanımada yaşadığı sorunlar

Öğretmenlerin görev yerlerini sık değiştirmeleri; bölgeye, bölgenin kültürüne, bölgenin hava şartlarına ve bölgenin insanlarına uyum sağlamayı zorlaştırmaktadır. Örneğin bir araştırmaya göre (Güvendir, 2017), Doğu ve Güneydoğu Bölgelerindeki illere zorunlu ilk atama yoluyla atanan ve göreve ilk defa başlayan İngilizce öğretmenlerinin atandıkları bölgedeki sosyokültürel yapıya ve mevcut olan bölgesel koşullara alışmada sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

4.2. Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının nedenleri, bu konuda yürütülen çalışmalar ve öneriler

Bu tema; “Siirt ilinde öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının nedenleri”, “Bu konuda yürütülen çalışmalar” ve “Konu hakkındaki öneriler” olmak üzere 3 ana kategoriye ayrılmaktadır.

4.2.1. Siirt ilinde öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının nedenleri

Siirt ilinde okullarda iş gücü devir hızının yüksek olmasının nedenleri konusunda elde edilen bulgular ışığında 2 alt kategori oluşturulmuştur. Bu kısımda, iş gücü devir hızının yüksek oluşunun öğretmenler açısından ve bölgesel açıdan nedenleri ortaya konulmuştur. Diğer araştırma sorularına nazaran, bu defa öğretmenlerden Siirt odaklı görüşler alınmıştır. Oluşturulan kodlar ve açıklamaları şu şekildedir:

Tablo 4.4.

Siirt İlinde Öğretmen İşgücü Devir Hızının Yüksek Olmasının Nedenleri

Alt Kategori	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğretmen İçin	Sağlık Alanının Az Gelişmişliği	1	K1
	Zorunlu Görevlendirmeler	7	K2,K6,K7,K8,K10,K11,K14
	Kayırmacılık	2	K3,K15
	Sözleşmeli Öğretmenlerin Evlenmesi	1	K3
	Kendi Memleketlerine Dönme İsteği	2	K7,K9
	Diğer Memurlardaki Gibi Olanakların Olmaması	1	K8
	Lojman İmkânlarının Yetersizliği	2	K10, K14
	Eğitim Materyallerinin Yetersizliği	3	K6,K10,K14
	Okulların Fiziksel Koşullarının Kötü Olması	4	K2,K6,K9,K10
	Güven Problemi	4	K1,K4,K9,K15
Bölge İçin	Siirt'in Diğer Şehirlere Uzak Olması	3	K1,K8,K14
	Siirt'in Köy ve Kırsalda Bulunan Okullara Ulaşım Sorunu	2	K12,K14
	Sosyoekonomik Durumun Kötü Olması	5	K4,K6,K8,K9,K10
	Sosyokültürel Hayatın Yetersizliği	7	K1,K5,K7,K9,K10,K11,K12

Tablo 4. 4'te bahsi geçen kodların açıklamaları ve ilgili çalışmalar aşağıda verilmiştir:

a) Sağlık alanının az gelişmiş olması

Siirt'in sağlık imkânlarının ve sağlık teknolojilerinin yetersizliğinden dolayı öğretmenler komşu illere gitmek zorunda kalmaktadırlar ve uzun vadede öğretmenlerin Siirt'ten gitmeleri söz konusu olmaktadır. Benzer bir çalışmada (Palavan & Donuk, 2016), günümüz şartlarında kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları, öğretmen görüşlerine göre analiz ederek belirlenmiş ve öğretmenlerin yararlanacağı sağlık hizmetlerinin kırsal kesimde kısıtlı olduğu vurgulanmıştır. K1'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir: "...Siirt'te sağlık imkânlarının büyük şehirlerdeki gibi çok gelişmemesi, farklı sağlık teknolojilerinin olmaması insanları bu konuda Siirt dışına yönlendirmeye sebep olmuştur..."

b) Zorunlu görevlendirmeler

Öğretmen görüşlerine göre, Siirt ilinin iş gücü devir hızının yüksek olmasının sebeplerinden bir diğeri de öğretmenlerin zorunlu görevlendirilmiş olmalarıdır. Katılımcıların çoğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin tercihleri arasında yer almadığını ve kendilerinin söz konusu bölgelere zorunlu olarak atandıklarını ifade etmiştir. Bu sebepten ötürü zorunlu hizmet süresi bittikten sonra, öğretmenler istedikleri illere tayin istemektedirler.

c) Kayırmacılık

Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkılarak, Siirt'te kayırmacılık ya da nepotizm gibi sebeplerden ötürü, öğretmenlerin burada kalmak istemedikleri kanısına varılmıştır. 2015 yılında yapılan bir araştırmaya göre, ülkede siyasi iktidarlar değişse de "torpil" değişmeyen kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle toplumda sıklıkla duyabileceğiniz "bir tanıdığın olacak..." cümlesi oldukça manidardır (Tolga, 2015). Bu konuda K15'in ifadelerine bakalım:

"...Burada bir de olaylar tanıdığın varsa yürüyor. (...) Ben buraya ilk geldiğimde çok sevmişim buraları, sonra bir baktım ki adalet üstünde yürümüyor işler, o yüzden bu da bir gitme nedeni gözükebilir. Siirtli isen ya da Siirt'in herhangi bir ilçesinden isen senin hep bir avantajın vardır. Benimle aynı zamanda gelen öğretmenin, herhangi bir işleminin benden önce hızlı bir şekilde yürümesi hiç de hoş bir şey değil. Böyle olunca da insanlar buralardan soğuyor."

d) Sözleşmeli öğretmenlerin evlenmesi

Siirt ilinde öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının başka nedeni ise, sözleşmeli öğretmenlerin evlenip, bu durumu kullanarak tayin hakkına sahip olmalarıdır.

e) Kendi memleketine dönme isteği

Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenler Siirt'te kalmak istememeleri kendi memleketlerine geri dönmesi ve aileleri ile yakın olma isteği ile ilgilidir. Bulgulara göre, ayrıca, öğretmenlerin ailelerine yakın olma isteği ekonomik açıdan rahatlama amacı ile de yakından ilgilidir.

f) Diğer memurlarda olan olanakların olmaması

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlere; örneğin, güvenlik mensuplarına (polis, asker vs.) yapılan ek ödenekler gibi imkânlar sağlanmamaktadır. Katılımcılara göre, Siirt ilinde uzun süre görev yapmaları için bu tarz iyileştirmelerin sağlanması gerekmektedir. K10 bu konuda;

“...Diğer mesleklerde; örneğin polislere, akademisyenlere ve öğretim görevlilerine bildiğim kadarıyla Doğu bölgesinde görev yapıyorlarsa ekstra ücret ödeniyor ama bu, öğretmenlerde yok. Sanki biz yapmak zorundaymışız gibi, evet zorundayız ama bunun için bizi olumlu etkileyecek şeyler olabilir. Örneğin ekstra ücret gibi... Çünkü burada gerçekten zor şartlar altında yaşıyoruz...”

şeklinde fikir belirtmiştir.

g) Lojman imkânlarının yetersizliği

Siirt ilinde öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının sebeplerinden biri de öğretmenlere sunulan lojman imkânlarının yetersiz olmasıdır. Özellikle Siirt'in kırsal bölgelerinde görev yapan öğretmenler, kendilerine sunulan lojmanların fiziki koşullarının kötü olduğunu (küf, rutubet vs.), sağlık problemleri yaşadıklarını ve bu sebepten ötürü Siirt'te kalmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bulgulara göre, öğretmenler bu tür sağlık sorunlarıyla karşılaşmamak için kendi imkânları ile yüksek ücretlerle kiralık dairelerde kalmakta ve bu durum öğretmenleri ekonomik açıdan zor durumda bırakmaktadır. Yürütülen araştırmalar (Gündüz, 2008; Taşkaya vd., 2015), öğretmenlerin yaşama ve çalışma koşullarının öğretmenlerin mesleki başarıları üzerinde etkili olduğunu işaret etmektedir.

h) Eğitim materyallerinin yetersizliği

Siirt ili köylerinde görev yapan öğretmenler, okullarda eğitim materyallerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin başarısı ve öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda gerçekleştirilen diğer bazı araştırmalar da (Anılan vd., 2015; Sidat & Bayar, 2018) eğitim materyallerinin eksikliğinin eğitim seviyesinin düşmesine neden olduğunu ileri sürmektedir.

i) Okulların fiziksel koşullarının kötü olması

Okullarda öğretmen iş gücü devir hızının, okulun fiziki koşullarından da etkilendiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere göre, köylerde görev yapan öğretmenler, çalıştıkları okulların küf, rutubet tutması gibi fiziksel problemlerinden ötürü zorunlu hizmet süresi bitirip gitmek istemektedirler. Örneğin, bir araştırmada (Güder, 2019), köy okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimleri konu edinilmiş ve köy okullarının fiziki koşullarının kötü olmasının (örneğin; ısınma, su, elektrik, uygun olmayan sınıf ortamları ve materyal eksiklikleri) eğitim/öğretim sürecini olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Bu konuda K10 fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Bazı okullar neredeyse yıkılmak üzere ve bu koşullarda bir eğitim vermeye çalışıyoruz. Açıkçası bu durum bizim hayatımızı tehlikeye atıyor. Deprem olma durumunda başımız çok büyük tehlikeye girebilir. Onun dışında rutubet, toz, topraktan da rahatsız olabiliriz, yani astım vs. Birçok öğretmenin bu tarz hastalıkları olabilir, o yüzden sıkıntılı.”

j) Bölgede güven problemi

Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanan terör olayları nedeniyle öğretmenler, Siirt ilinin bazı bölgelerinde kendilerini güvende hissetmemekte ve bölgede bu konuda daha fazla tedbirin alınması gerektiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde, bir araştırmada (Özdemir & Erol, 2021), öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya atanma konusundaki görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının kaygı yaşadığı sorunlardan birinin terör olayları olduğu görülmüştür. K1 bu konuda şunları ifade etmiştir: "...Bunun dışında bölgenin yıllarca terör etkisinde kalması nedeniyle huzurun hâkim olamaması insanları bir göç fırtınasına dâhil etmiştir ve insanlar büyük şehirlere, Batıya doğru göç etmişlerdir..."

k) Siirt'tin diğer illere uzak olması

Öğretmen görüşlerine göre, Siirt ilinin diğer illere nazaran ulaşım açısından uzak olmasıdır. Siirt ilinin, Batıdan gelen öğretmenler için çok uzak olması ve yolların tehlikeli olması nedeniyle öğretmenler mecburen uçak seferlerini seçmek zorunda kalmaktadırlar. Bu tür ulaşım problemleri, bölgede görev yapan öğretmenler için maddi sorunlara yol açabilmektedir.

l) Siirt ilinde ulaşım sorunu

Daha önce bahsedildiği gibi öğretmenlere sunulan lojman imkânlarının kötü olmasından ötürü çoğu öğretmen merkezde ikamet etmek zorunda kalmakta ve görev yaptıkları okullara ulaşım sorunu yaşamaktadırlar. Bazıları, okullara ulaşabilmek için feribotla yolculuk yapmak zorunda kalmaktadırlar. Benzer bir çalışmada da (Özdemir vd., 2015), Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları eğitimsel ve çevresel sorunlara ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve ulaşım sorununun önemli bir madde olarak öne çıktığı görülmüştür.

Siirt ilçelerinde ve kırsalda olan okullara ulaşım konusunda K14'ün ifadeleri şöyledir:

"...Hani saatlerce yollarda kalıp, her gün gidiş geliş yapıp, feribota binip baraj geçip tekrar arabaya binip gidip gelen arkadaşlar biliyorum ben, açıkçası insanlar bunları yaşamak istemiyor. Bunun için de çok da suçlayamıyorum (insanları), şahsen ben bile yeri geliyor -buralı olmama rağmen- zorlanıyorum şu Eruh yolunda. Düşünebiliyor musunuz, bir yol yapıyorlar, yıllardır hâlâ o yol yapıyor, hani bitirse o yolu bir 20 dakika daha mesafe azalsa, sırf bizim ilçemiz için belki her şey daha iyi olabilecek."

m) Sosyoekonomik durumun kötü olması

Siirt ilinin sosyoekonomik durumunun kötü olması ve bölgesel kalkınma problemleri öğretmenlerin ilde kalma isteğini azaltmaktadır.

n) Sosyokültürel hayatın yetersizliği

Siirt'te sosyokültürel hayatın yetersizliği öğretmenler için büyük önem taşımaktadır. Katılımcılara göre, Siirt ilinde sinema salonları ve gösterime giren filmlerin az olması, tiyatro gösterilerinin olmaması, gezilebilecek parkların ve piknik alanların yetersizliği önemli hususlardandır. K10 bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: "...Onun dışında tiyatro yok, sinema alanlarımız çok kısıtlı. Sosyal aktivitelerin olmaması. Biz çok genciz ve daha yeni atandık. Açıkçası biraz eğlence istiyoruz, konser istiyoruz, festival istiyoruz ve Siirt'te bunların hiç biri yok, ne şenlik var ne de başka bir şey..."

4.2.2. Öğretmen iş gücü devir hızının azaltılması yönünde yürütülen çalışmalar

Öğretmen iş gücü devir hızının azalması yönünde ne gibi çalışmalar yürütüldüğü konusunda birçok fikir dile getirilmiştir. Oluşturulan kodlar ve açıklamaları şu şekildedir:

Tablo 4.5.*Öğretmen İşgücü Devir Hızının Azaltılması Yönünde Yürütülen Çalışmalar*

Kodlar	F	Katılımcılar
Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamaları	7	K1,K2,K3,K4,K5,K13,K14
İl İçin Tayinleri 3 Yıl Sonra İsteme Hakkı	1	K1
Yıllık Hizmet Puanlarının Yükseltilmesi	4	K2,K9,K10,K12
Zorunlu Görevin Olması	2	K5,K14
Yılda Bir Defa Atamanın Yapılması	1	K8
Bilgim Yok	3	K6,K7,K15

Öğretmen iş gücü devir hızının azalması yönünde ne gibi çalışmalar yürütüldüğü konusunda birçok fikir dile getirilmiştir. Oluşturulan kodlar ve açıklamaları şu şekildedir:

Tablo 4. 5'te bahsi geçen kodların açıklamaları ve ilgili çalışmalar aşağıda verilmiştir:

a) Sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları

Bazı katılımcılar, öğretmen iş gücü devir hızının yükselmesinin önüne geçmek için, 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının getirildiğini ifade etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü bu çalışma, katılımcılar tarafından yeterli ve başarılı bulunmamış, bu yönde yeni uygulamaların ve düzenlemelerin getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. K3'e göre;

"Aslında devir hızının azaltılması yönünde Bakanlık bir çalışma yaptı. Önceden oraya kadrolu olarak atama yapılırdı, işte öğretmenler evlilik gibi çeşitli mazeretler sunarak buradan gitme gibi bir durum olurdu ve Bakanlık onun önüne geçmek için 4+1 süresini 3+1'e düşürdü ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını getirdi. Bu uygulamayla da öğretmenlerde iş gücü devir hızının azaltılması sağlandı. Bu çalışmalar var ama yetersiz."

b) İl için tayinleri 3 yıl hizmet sonrası isteme hakkı

Öğretmenlerin il içi görev değiştirme hakları ancak zorunlu görev süresinin 3 yılı doldurmasıyla mümkün olmaktadır.

c) Yıllık hizmet puanlarının yükseltilmesi

Bazı katılımcılar, öğretmen iş gücü devir hızının azaltılması için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yıllık hizmet puanlarının yükseltildiği bilgisine sahip olduklarından bahsetmişlerdir. K2 bu konuda; *"Benim bildiğim kadarı ile 2 tür çalışma yürütülmektedir. Birincisi; okulların hizmet puanları yükseltildi ve okullarda çalışan öğretmenlere ek puan verildi, veriliyordu..."* diyerek bu gibi teşviklerden bahsetmiştir.

d) Zorunlu görevin olması

Bazı katılımcılar, öğretmen iş gücü devir hızının azalması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 3 bölgeye atanan öğretmenler için zorunlu hizmet süresinin uygulanması konusunda bilgi sahibidirler.

e) Atamaların yılda bir defa olması

Daha önce öğretmen atamaları yılda iki kez yapılmasına rağmen, son zamanlarda Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama koşullarını değiştirmiş bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler için, bu tür bir uygulama, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yüksek öğretmen iş gücü hızının azalması yönünde faydalı bir çalışmadır.

f) Bilgim Yok

3 katılımcı (K6, K7, K15) öğretmen iş gücü devir hızının azaltılması yönünde yürütülen çalışmalar hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

4.2.3. Öğretmen iş gücü devir hızının azaltılması yönünde öneriler

Öğretmen iş gücü devir hızının azaltılması yönünde katılımcılar farklı birçok öneri sunmuştur. Bu soruya ilişkin 3 alt kategori belirlenmiştir.

Tablo 4.6.

Öğretmen İşgücü Devir Hızının Azaltılması Yönünde Öneriler

Alt Kategori	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğretmen İçin	Ulaşım Sorununun Çözülmesi	3	K1,K4,K14
	Ek Ücret	9	K2,K3,K6,K8,K9,K10,K11,K13,K15
	Yıllık Ek Hizmet Puanının Artırılması	2	K2,K6
	Lojman İmkanlarının Sunulması	8	K3,K4,K5,K8,K10,K11,K12,K14
Bölge İçin	Bölgesel Kalkınma ve Gelişme	6	K4,K5,K9,K10,K11,K12,K13
	Bölgede Güvenliğin Artırılması	2	K4,K10
	Sosyal ve Kültürel Aktivitelerin Artırılması	6	K1,K9,K10,K12,K13,K14
Yönetim İçin	Öğretmenlerde İş Tatmini	1	K11
	Zorunlu Hizmetin Yükseltmesi	2	K3,K5
	Zorunlu Hizmetin Düşürülmesi	1	K9

Tablo 4. 6'da bahsi geçen kodların açıklamaları ve ilgili çalışmalar aşağıda verilmiştir:

a) Ulaşım Sorununun Çözülmesi

Katılımcılara göre, köylerden merkeze veyahut il ya da ilçe merkezlerine ulaşım yollarının iyileştirilmesi öğretmen devir hızını azaltacaktır. Köy okullarının lojmanlarının fiziki koşullarının kötü olması nedeniyle öğretmenler merkezde kalmak zorundadırlar. Ayrıca, okula her gün okul servisi ile gidip gelmeleri gerekmektedir. Birçok öğretmen gününün önemli bir kısmını yolda geçirmekte, bu durum öğretmenlerin verimliliğini, motivasyonunu ve işe bağlılığını azaltmaktadır. Örneğin bir araştırmada (Analı & Şahin, 2020), kırsal bölgelerde görev yapan ve mesleğe yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin mesleki süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar incelenmiş ve ulaşım sorunlarının önemli bir problem olduğu belirtilmiştir. K4 ulaşım problemi konusunda şunları dile getirmiştir: "...Gerçek şu ki bölgemiz kalkınma konusunda ülkemizin çoğu illerine nazaran geri kalmış durumdadır. Bu konuda özellikle köylerde görev yapan öğretmenleri düşünürsek köylerin il ve ilçe merkezlerine olan ulaşım yollarının iyileştirilmesi olumlu yönde etkileyecektir..."

b) Ek ücret

Katılımcılar, öğretmen iş gücü devir hızının azalması için öğretmenlere ek ücret ödenmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise kırsal bölgelerde mevcut olan terör olaylarından ötürü endişe etmekte ve bu konuya bağlı olarak özlük hakları açısından iyileştirmeler talep etmektedirler. Katılımcılara göre, diğer mesleklerde olduğu gibi -polis, asker vs.- doğu tazminatının olması, öğretmen iş gücü devir hızını azaltabilecektir. Yürütülen bazı araştırmalarda da (Bulut & Coşkun, 2018) bu durumu doğrulayıcı sonuçlara ulaşılmıştır. 15 katılımcıdan 9 katılımcı ek ücret konusunu önermiştir. Örneğin K15'e göre; "İzmir'de deniz kıyısında bir okulda görev yapan öğretmen ile Pervari'de teröristlerle çatışma ihtimali olan bir yerde görev yapan öğretmenin aynı maaşı alması çok da mantıklı gelmiyor açıkçası bana. Bu yönde bir öneri olabilir."

c) Yıllık ek hizmet puanlarının artırılması

15 katılımcıdan 9 kişi, iş gücü devir hızının azalması için öğretmenlere sunulan yıllık hizmet puanlarının yükseltilmesini önermişlerdir. 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlere diğer 2 hizmet bölgesine nazaran daha fazla puan verilmektedir; ancak katılımcılara göre, bu durum yeterli bir tedbir değildir. Yıllık hizmet puanının yükseltilmesi öğretmenler için teşvik edici bir durum olarak dile getirilmiştir.

d) Lojman imkânlarının sunulması

15 katılımcıdan 8 kişi öğretmen iş gücü devir hızının azalması için, lojman imkânlarının sunulmasını önermişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, Siirt merkezinde bulunan konutlarda kalmak zorunda olup, her gün ilçe okullarına gidip gelmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durumun düzeltilmesi, öğretmen iş gücü devir hızının azalmasına yardımcı olabilir. Örneğin, bir çalışmada (Taşkaya vd., 2015), sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlerin çok çeşitli olduğu ve barınma sorununun da önemli bir problem olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Örneğin K10'a göre;

"...Köylerde öğretmenlere lojman imkânı var ama lojmanlar çok kötü olduğu için öğretmen orda kalmak istemiyor ve bu yüzden öğretmen oradan gidiyor, tayin istiyor, çünkü öğretmeni orda tutacak bir şey yok. (...) (Öğretmenin) Kaldığı odanın ortak olması yani kendi odasının olmaması... Odaların sobayla ısındığını, hatta yanmadığını, lojmanların sürekli su kaçırdığını, küf tuttuğunu düşünsenize. Hani bu durumda öğretmen de burada kalmak istemez. Bu da öğretmen iş gücü devir hızının yükselmesini sağlıyor..."

e) Bölgesel kalkınma ve gelişme

Bölge açısından bakacak olursak, öğretmenlerin görüşlerine göre, Siirt ilinin küçük ve az gelişmiş olmasının yanı sıra, parkların, spor salonların sayısının az olması, müzelerin hiç olmaması nedeniyle öğretmenler Siirt ilinde kalmak istememektedirler. Ayrıca, merkez içi ulaşım sorunlarının olması gibi problemlerin giderilmesi durumunda öğretmen iş gücü devir hızı azalacaktır. K10 bu konuda şunları dile getirmiştir:

"...Yaşanılan şehirlerin koşullarının da iyileşmesi, aktivite olarak gelişmesi, sosyal ve kültürel aktivitenin olması... Siirt aslında çok küçük şehir ve az gelişmiş olduğu için yapılacak şeyler çok kısıtlı ve insan gerçekten burada kalmak istemiyor. Giden öğretmenleri de anlamaya çalışıyorum, burada kalmak da çok zor..."

f) Bölgede güvenliğin artırılması

Katılımcılar, öğretmen devir hızının azalması yönünde ilçe ve köylerde güvenliğin artırılmasını önermişlerdir. Türkiye'de ve özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde terör örgütü ile süregelen çatışmalar, bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin kendi can güvenliğine zarar geleceği endişesi taşımalarına neden olmaktadır. Basında yer alan terör olayları öğretmenleri daha da çok endişeye sevk etmektedir.

g) Sosyal ve kültürel aktivitelerin artırılması

Elde edilen nitel görüşme verilerine göre, öğretmen iş gücü devir hızının azalması için sosyal ve kültürel aktivitelerin artırılması gerektiği öne sürülmüştür. Öğretmenlerin daha önce bu gibi etkinliklere katılma fırsatı varken, bölgede bu tür etkinliklerin az olması iş gücü devir hızını artırmaktadır. Bu konuda K1'in ifadelerine bakalım:

"...Özellikle Doğu ve Güneydoğuda, Siirt gibi az gelişmiş illerde ve bunların ilçelerinde, köylerinde öğretmeni burada tutabilecek iyileştirmeler yapılabilir. Farklı etkinlikler, farklı sosyal aktiviteler ya da bu öğretmenlerin ihtiyacı olabilecek konularda gerçekten destekler sağlanabilir, eğer bunlar sağlanırsa iş gücü devir hızı azaltılabilir."

h) Öğretmenlerde iş tatmini

Katılımcılara göre, öğretmen iş gücü devir hızının azalması için, yani görev yaptıkları okulda uzun süre çalışabilmeleri için, öğretmenlerin iş tatmin düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Araştırmalar (Gençer, 2020; Gökaslan, 2018; Ingersoll, 2001), örgütsel desteğin, katılımcılığın, işe adanmışlığın, öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılığının işten ayrılma niyetlerini azalttığını, tükenmişliğin ise işten ayrılma niyetini artırdığını göstermektedir.

i) Zorunlu hizmet süresinin yükseltilmesi / düşürülmesi

Bazı katılımcılara göre, öğretmen iş gücü devir hızının azalması için zorunlu hizmet süreleri yükseltilmelidir. Katılımcılara göre, zorunlu görev süresi arttırılırsa, öğretmenin okulda kalma süreci artacaktır. Fakat çoğu katılımcı bu durumun tam tersi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten çoğu katılımcıya göre, öğretmenlerin zorunlu görev süresi azaltılırsa devrim azalacağından öğretmen iş gücü devir hızı da azalacaktır.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, öğretmen iş gücü devir hızının eğitim alanında oluşturduğu olumlu ve olumsuz etkileri (Bruno & Negrete, 1983; Ingersoll, 2001; Ronfeldt vd., 2013; Hanushek vd., 2016; Adnot vd., 2017; Henry & Redding, 2020; Taşdemirci, 2005; Karataş & Çakan, 2018) ortaya çıkarmak maksadıyla yapılmıştır. Genel olarak olumsuz görüşlere rağmen katılımcıların bazıları öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasının avantajlı olduğunu savunmuştur. Örneğin, ilk defa atanan bir öğretmenin yüksek motivasyonla çalışarak verimli olacağı ve sosyal çevresinin genişleyeceği gibi avantajlar ileri sürülmüştür. Ayrıca, okul yönetimi için de sorun çözmeye yönelik olarak deneyimin artmasına neden olacağı belirtilmiştir. Bölge bazında avantajlı durum ise, öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesine atandıktan sonra önyargılarının ortadan kalkmasıdır. Yine bazı katılımcılara göre, öğretmen iş gücü devir hızının yüksek oluşu bölge ekonomisine katkı sağlamaktadır.

Katılımcıların çok büyük bir bölümü ise öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Bu durum, ilgili literatürü (Barnes vd., 2007; Bruno & Negrete, 1983; Ingersoll, 2001; Ronfeldt vd., Taşdemirci, 2005; Öztürk, 2016; Gökaslan, 2018; Gençer, 2020; Güvendir, 2017) desteklemektedir. Öğretmenler, bu durumdan en çok öğrencilerin zarar gördüğünü belirtmişlerdir. Bu durum, örneğin; belirsizliğe, çevreye ve öğretmene karşı güvensizliğe, öğrenci başarılarının olumsuz etkilenmesine ve çeşitli psikolojik sorunların görülmesine neden olmaktadır. Bulgulara göre, bu oranın yüksek oluşu, öğretmenlerin kendi meslektaşları, yaşadıkları çevre ve öğrencilerle uyum sorunu yaşamalarına ve verimliliklerinin düşmesine neden olmaktadır. Katılımcılara göre, sürekli yeni insanları ve yeni kültürleri tanımak ve adapte olmaya çalışmak öğretmen için çoğu defa yorucu ve yıpratıcı bir süreç olmaktadır. Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek oluşu öğretmenlerin okullara olan örgütsel bağlılığının azalmasına ve aidiyet sorunlarının oluşmasına ve iletişim problemlerine de neden olmaktadır. Okul yöneticileri ise bu konuda; okullarda öğretmen yetersizliği, okul ikliminin olumsuz etkilenmesi gibi problemlerle karşılaşmışlardır. Bu durumun, okulların kurumsal hafızasını ve okulun başarısını da olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. İşgücü devir hızının yüksek olması bölgeyi de olumsuz etkilemektedir. Uzun süre çalışan öğretmenlerin bölge için ekonomik kaynak oluşturduktan sonra ayrılmaları bölgesel kalkınmayı da olumsuz etkilemektedir.

Katılımcıların ifadelerine göre; Siirt ilinde öğretmen iş gücü devir hızına neden olan faktörler; ilin sağlık alanında az gelişmiş olması, sosyal ilişkilerde çoğu defa kayırmacılığın (dost ahbab ilişkileri) etkili olması, barınma imkânlarının kötü olması, şehir içi veya ilçeler arası ulaşım sorunlarının olmasıdır. Konu hakkındaki bulguların çoğu ilgili literatür (Gündüz, 2008; Tolga, 2015; Taşkaya vd., 2015; Özdemir vd., 2015; Palavan & Donuk, 2016) ile paralellik göstermektedir. Katılımcılar, kendilerine, Doğu illerinde görev yapan diğer memurlara sağlanan imkânların sunulmadığını ve bu yüzden bölgede kalmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ailelerine ve memleketlerine dönme isteği de öğretmenlerin bölgeden ayrılma isteklerinde öne çıkan faktörlerdendir. Öğretmen iş gücü devir hızının yüksek olmasına neden olan diğer faktörler ise, güvenlik endişesi, sosyoekonomik durumun kötü olması, sosyal imkânlardaki sınırlılığın fazla olması, okullarda eğitim materyallerinin yetersizliği ve okulların fiziki koşullarının kötü olmasıdır.

Katılımcılar -öğretmen iş gücü devir hızının azalması konusunda birtakım tedbirlerin varlığına rağmen- alınması gereken bazı tedbirlerden söz etmişlerdir. Buna göre; ulaşım sorunlarının çözülmesi, ek ücret verilmesi, barınma (lojman) imkânlarının iyileştirilmesi, yıllık hizmet puanlarının yükseltilmesi gibi

öneriler sunulmuştur. Katılımcılara göre, öğretmen iş gücü devir hızının azalması; bölgenin gelişmesi ve güvenliğin artırılması ile de yakından ilgilidir. Ayrıca, bölgede sosyokültürel aktivitelerin düzenlenmesi, katılımcıların kendilerini daha huzurlu ve mutlu hissetmelerine, dolayısıyla iş gücü devri hızının azalmasına neden olacaktır.

Araştırmanın ikinci alt amaçlarından olan, öğretmen iş gücü devir hızının okullarda oluşturduğu risk faktörlerini aza indirmek amacıyla şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlere ekonomik desteğin artırılması.
- Öğretmenlerin yıllık hizmet puanlarının artırılması.
- Öğretmenlere sunulan barınma (lojman) imkânlarının iyileştirilmesi.
- Diğer memurlarda olduğu gibi teşvik edici imkânların (ek ücret, lojman vs.) sağlanması.

Öğretmenlerde iş gücü devir hızının okullarda oluşturduğu risk faktörlerini ortadan kaldırmak için öğretmenlerin görev yaptıkları ilin sosyal ve ekonomik koşullarının da iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda şu öneriler sunulabilir:

- Siirt ilinde öğretmenlere güvenli çalışma ortamının sağlanması.
- Siirt ilinde sağlık alanının daha fazla geliştirilmesi ya da bu kaygıları önleyici unsurların artırılması,
- Siirt ilinin genel (merkez) ve özel anlamda (kırsal) ulaşım sorunlarının giderilmesi.
- Siirt ilinde sosyokültürel aktivitelerin düzenlenmesi.
- Okulların fiziki altyapı sorunlarının giderilmesi.
- Okullarda eğitim materyallerini eksikliğini giderilmesi

Yukarıda ifade edilen önerilerin işlevsel hâle getirilme önerisi, sadece Siirt ili için geçerli değildir. Bu koşulların bölgedeki diğer iller için de geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, öğretmenlerde yüksek iş gücü devir hızının önüne geçerek risk faktörlerini azaltacaktır.

Çalışma doğal olarak bazı sınırlılıklara sahiptir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler sadece araştırmada yer alan öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla gelecekte yürütülecek olan çalışmalarda -örneğin- öğrenci ya da öğrenci velilerinin fikirlerine başvurulması da faydalı olacaktır. Bir başka sınırlılık zaman faktörüdür. Çalışma konusu uzun yıllara yayılarak ve diğer iller dâhil edilerek makro boyutta da incelenebilir. Bölgeler arası iş gücü devir hızı açısından karşılaştırmalar yapılarak farklılıklar ve nedenleri açığa çıkarılabilir. Son olarak mekânsal açıdan sınırlılık söz konusudur. Pandemi nedeniyle görüşme yapılan kişilerin görev yaptıkları okullar yerinde görülüp incelenememiş ve daha detaylı araştırmalar yapılamamıştır.

Kaynakça

- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher Turnover, Teacher Quality, and Student Achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54–76.
- Akduman, G., Erdoğan, O., & Yüksekbilgili, Z. (2013). Ciro ve Personel Devir Hızı İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 203-211.
- Analı, K. C., & Şahin, A. (2020). Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396 - 414.
- Anılan, H., Kılıç, Z., & Demir, Z. M. (2015). Kırsal Alanda Öğretmen Olmak: Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 149-172.
- Aydemin, C., & Akdoğan, A. (2019). Psikolojik Performansın İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 1625 - 1637.
- Barnes, G., Crowe, E., & Schaefer, B. (2007). *The Cost of Teacher Turnover in Five School Districts: A Pilot Study*. Washington: ERIC. 07 24, 2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497176.pdf> adresinden alındı.
- Baykal, N. (2017). *Personel Nedir? İnsan Kaynakları*. Türkiye. 03 27, 2021 tarihinde <https://www.makaleler.com/personel-nedir> adresinden alındı.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Baysal, A. C. (1984). İşletmelerde İşgücü Devri Sorunu. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (6), 81-95.
- Benligiray, S. (2016). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher Retention and Attrition-in Special and General Education: A Critical Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174.
- Bulut, K., & Coşkun, H. (2018). Kırsal Kesime Atanan Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Bruno, J. E., & Negrete, E. (1983). Analysis of teacher wage incentive programs for promoting staff stability in a large urban school district. *The Urban Review*, 15(3)139- 149.
- Creswell, J. C. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Doğan, S., Demir, S. B., & Turan, N. (2018). Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 371-390.
- Dolgun, U. (2012). İnsan Kaynakları Yönetimine Giriş. T. Akgeyik, U. Dolgun, B. Çiftçi, D. E. Özler, D. Kağncıoğlu, F. Özbek, . . . C. Serinkan içinde, *İnsan Kaynakları Yönetimi* (s. 1-2). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Eryaşa, C. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetiminde İşe Alım Yöntemleri: Denizcilik Sektöründe Gemi Adamlarına Yönelik Bir Çalışma* (Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi.
- Ferecov, R. (2011). İnsan Kaynakları Yönetiminin Tanımı. R. Ferecov içinde, *İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirme ve Uygulama* (s. 57). Bakü, Azerbaycan: Qafqaz Üniversitesi Yayınları.

- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Gençer, G. Ç. (2020). Öğretmenlerin işten Ayrılma Niyetlerinde İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişliğin Rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 276-294.
- Gökaslan, M. O. (2018). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, İşe Gömülmüslük, İşe Adanmışlık ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi: Bir Alan Çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 25-46.
- Güder, S. Y. (2019). Dikenli Gül: Türkiye’de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Öğretmeni Olmaya İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 921-941.
- Gün, G. (2016). Otel İşletmelerinde İşgören Devir Oranı: Bitlis İlinde Bir Çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 1-20.
- Günday, F., & Keleş, H. (2017). Örgütsel Stresten İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Görgül Bir Araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 681 - 694. DOI: 10.18092/ulikidince.321927.
- Gündüz, B. H. (2008). Öğretmenlerin Sözleşmeli İstihdamı ve Durumlarına İlişkin Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 40-60.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (51), 74 - 94.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic Effects of Teacher Turnover on the Quality of Instruction. *Economics of Education Review*, 55(2016), 132- 148.
- Henry, G. T., & Redding, C. (2020). The Consequences of Leaving School Early: The Effects of Within-Year and End-of-Year. *Education Finance and Policy*, 15(2), 332-356.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53 - 62.
- Kandemir, A. (2018). Hizmet bölgeleri, hizmet alanları ve hizmet puanları ne demektir. Ağustos 26, 2020 tarihinde Memurlar.net: <https://www.memurlar.net/haber/722794/hizmet-bolgeleri-hizmet-alanlari-ve-hizmet-puanlari-ne-demektir.html> adresinden alındı.
- Karadeniz, Y., & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 29(2), 55- 77.
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim – Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *Elementary Education Online*, 17(2), 834-847.
- Kurt, N., & Demirbolat, A. (2019). Atama Türleri Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Benlik Algılarının İncelemesi. *International Journal of Social Science*, 3(2), 29-46.
- Mayhew, R. (2019). *Employee Turnover Definitions & Calculations*. Ağustos 12, 2020 tarihinde smallbusiness.chron.com: <https://smallbusiness.chron.com/employee-turnover-definitions-calculations-11611.html#:~:text=Employee%20turnover%20refers%20to%20the,to%2Dhire%20for%20budget%20purposes>. adresinden alındı.
- MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği-2015 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>, 17 Nisan 2015.
- Özdemir, F., & Erol, M. (2021). Öğretmen Adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu’ya Atanmaya İlişkin Görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(5), 71-85.

- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. E., Karapınar, N., & Özel, D. (2015). Öğretmenlerin Eğitimsel Çevresel ve Sosyal Sorunları (Şırnak İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (26), 163-181.
- Özer, E. (2007). *Akreditasyon belgesine sahip özel hastanelerdeki yöneticilerin liderlik tarzlarının, hemşirelerin işten ayrılma nedenleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Özer, E. (2008). *Kadrolu ve Kadrosuz İlköğretim Öğretmenlerin Birbirleri ve Meslekleri Hakkında Görüşleri (İstanbul-Sultanbeyli İl Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Özler, D. E. (2012). İnsan Kaynakları Planlaması. T. Akgeyik, U. Dolgun, B. Çiftçi, D. E. Özler, D. Kağncıoğlu, M. F. Özbek, . . . C. Serinkan içinde, *İnsan Kaynakları Yönetimi* (s. 48). Bursa: Ekin Yayıncı.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin Öğretmen "Yetiştirme" Politikaları. *21. Yüzyılda TÜRKİYE'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu*, (s. 143-155).
- Öztürk, H. (2020). *Nitel ve Nicel Araştırma Nedir? Aralarındaki farklar nelerdir?* Ağustos 26, 2020 tarihinde <https://haldunozturk.com/nitel-ve-nicel-arastirma-nedir-aralarindaki-farklar-nelerdir/> adresinden alındı.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Yaşadıkları Güçlükler. *Elementary Education Online*, 15(2), 378-390.
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109 - 128.
- Polat, S. (2013). Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 67-88.
- Roder, N. (2019). *What Is Employee Turnover (and Why It Matters)*. Ağustos 12, 2020 tarihinde <https://www.zenefits.com/what-is-employee-turnover-and-why-it-matters/> adresinden alındı.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Sidat, E., & Bayar, A. (2018). Köy Okullarında Yaşanılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253 - 261.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin Yapısal Dönüşümü Bağlamında Öğretmenlerin İstihdamı: İstihdam Biçimi Farklılıkları Üzerine Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Sünbül, A. M. (2002). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. C. Bayrak, M. Yılmaz, I. Erdoğan, Ş. Ada, A. Dağlı, M. Ergün, . . . Ş. Tan içinde, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 246). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırılması İncelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 1-26.
- Taşkın, B. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları: Kocaeli İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi.
- Tolga, D. (2015). Eğitimde Tartışılması ve Çözümlemesi Gereken Güncel Sorunlar: Şike, Kopya, Torpil ve Doping. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 313-328.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, A. M. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları (Ağrı İli Örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.
- Tunç, B., & Taner, S. G. (2020). Kamusal Eğitim ve Eğitim Hakkı Bağlamında Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 22-44.
- Turhan, M. (2016). *Öğretmen Sirkülasyonu Sorunsalının Q Metodu İle İncelenmesi (Van İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Personel. Ankara, Kavaklıdere, Türkiye. 03 27, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Yavan, Ö. (2017). Örgüt Psikolojisinde İşten Ayrılma Eğiliminin Kavramsal Değerlemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57 - 72.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

One of the most important elements of the school is the teachers. Preparing young people for the future, saving them from bad behavior, developing their personalities and ensuring that they become good citizens are the duties expected from educational institutions in almost every society. In the efficiency of these institutions, besides the factors such as the administrator, environment and program, the most important role falls to the teachers (Ertürk, 2016, p. 2). The success of teachers is closely related to the concept of continuity. Continuity is an important factor in teacher productivity. Because, this concept has a direct impact on the success of students. The continuation of the educational process on a solid basis depends on the uninterrupted communication of teachers with their students, the formation of institutional memory at school and the long-term continuation of this memory (Özoğlu, 2011).

The rate of change, that is, the movement of the workforce in an institution, is explained with the concept of workforce turnover rate. A high labor mobility causes many negative consequences for institutions. For instance, a high workforce turnover rate for teachers in a school prevents regular education. Beside, it reduces productivity by causing many problems for students, teachers and school administrations. A low workforce turnover rate, on the other hand, creates an environment of trust between teachers and students and brings a successful education process.

Teacher circulation is an important educational problem that concerns the whole of Turkey, especially in the Eastern and Southeastern Anatolia Regions. In order to prevent this problem, it is necessary to conduct research on this subject and to offer suggestions in this direction.

Based on this subject, this study aimed to reveal the causes and effects of teacher workforce turnover rate in Siirt city center and rural areas, and presented some suggestions in the light of the findings obtained from the participants.

2. METHOD

In this research, qualitative research method and phenomenology design were applied. In the analysis process, descriptive analysis and content analysis were applied. MAXQDA Analytics Pro software was used in the process of classifying and analyzing the data. The study group of the research is a total of 15 people working in Siirt, including 12 teachers, 1 school principal, 1 assistant school principal and 1 expert working in the Provincial Directorate of National Education. In the research, data were collected by semi-structured interview method. A literature review was made from domestic and foreign sources related to the subject that the researchers wanted to study and 8 questions were prepared on the subject. The prepared interview questions were also shared with the field experts and positive opinions were received. In addition, in order to avoid any ethical violations, an application was made to the Siirt University Ethics Committee Presidency and a positive decision was taken on the questions. The planned meetings with the working group were carried out face-to-face, using the Zoom program, and phone calls.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Despite generally negative opinions, some of the participants argued that a high teacher workforce turnover rate is advantageous. For example, it has been suggested that a teacher who is appointed for the

first time will be productive by working with high motivation and his social circle will expand. In addition, it was stated that the experience of the school administration in problem solving would increase. The advantageous situation on the basis of the region is that the prejudices of the teachers disappear after they are assigned to the Eastern and Southeastern Anatolia Regions. Again, according to some participants, the high rate of teacher workforce turnover contributes to the regional economy.

A large majority of the participants expressed their discomfort with the high rate of teacher workforce turnover. According to teachers, students suffer the most from this situation. This situation, for example, causes uncertainty, distrust towards the environment and the teacher, student failure and various psychological problems. According to the findings, the fact that this rate is high causes teachers to have problems in harmony with their colleagues, the environment they live in, and their students, and decrease their productivity. According to the participants, constantly trying to get to know and adapt to new people and new cultures is often a tiring process for the teacher. The high rate of teacher workforce turnover also causes a decrease in teachers' organizational commitment to schools, problems of belonging and communication problems. School administrators, on the other hand, faced problems such as teacher shortage in schools and the negative impact of school climate. It has been determined that this situation negatively affects the institutional memory of the schools and the success of the school. The high labor turnover rate also negatively affects the region. The fact that long-term teachers leave after creating an economic resource for the region also negatively affects regional development.

According to the statements of the participants, the factors that cause the teacher workforce turnover in Siirt province are the underdevelopment of the province in the field of health, the fact that nepotism is often effective in social relations, poor accommodation opportunities, transportation problems within the city or between the districts. The participants stated that they were not provided with the opportunities provided to other civil servants working in the Eastern provinces and therefore they did not want to stay in the region. The desire to return to their families and hometowns is one of the prominent factors in the teachers' desire to leave the region. Other factors that cause the high rate of teacher workforce turnover are security problems, poor socioeconomic status, limited social opportunities, insufficient educational materials in schools, and poor physical conditions of schools.

The participants mentioned some precautions that should be taken despite the existence of some measures to reduce the teacher workforce turnover rate. Accordingly, suggestions such as solving transportation problems, paying additional fees, improving accommodation opportunities, increasing annual service points were presented. According to the participants, the decrease in the teacher workforce turnover rate is closely related to the development of the region and increasing the security. In addition, organizing socio-cultural activities in the region will cause the participants to feel more peaceful and happy, thus reducing the rate of labor turnover.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 74

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın çalışmaya katkı oranı %50, 2. yazarın çalışmaya katkı oranı %25 ve 3. yazarın çalışmaya katkı oranı %25'tir. Araştırmacıların, araştırmanın hangi aşamalarına katkıda buldukları aşağıda sunulmuştur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin düzenlenmesi ve analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışmanın araştırma kısmının oluşturulmasında değerli görüşleri ile katkı sunan tüm katılımcılara ve desteklerinden ötürü Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü yöneticilerine teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Çalışmada herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluş ile çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 190 –212. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1217297>

Okulun Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki*

The Relationship Between The Mechanical and Organic Organizational Structure of The School and Teacher Leadership

Büşra YILMAZ¹ , Yusuf CERİT² 

Geliş Tarihi (Received): 10.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 22.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu Merkez ilçede bulunan 15 devlet ilkokulunda görev yapan 274 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Freund ve Drach-Zanavy (2007) tarafından geliştirilen, Conley ve You (2014) tarafından okul örgütlerine uyarlanan ve Cerit (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği" ve Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma, Pearson Korelasyon testi ve çoklu regresyon testi kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, okullarının mekanik örgüt yapısından daha çok organik örgüt yapısına sahip olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kurumsal gelişmenin sağlanabilmesiyle ilişkili liderlik davranışlarını yüksek düzeyde, kendileri ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerini gerçekleştirmeye ve meslektaşlarla iş birliği yapmaya ilişkin liderlik davranışlarını ise çok yüksek düzeyde yerine getirdikleri görüşünde oldukları bulunmuştur. Öğretmen liderliği ile mekanik okul yapısı arasında negatif ve orta düzeyde, öğretmen liderliği ile organik okul yapısı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Mekanik okul yapısı sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algısının negatif ve anlamlı, organik okul yapısı sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algısının pozitif ve anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, örgüt yapısı, mekanik yapı, organik yapı, okul yapısı.

&

Abstract: The purpose of this research is to examine the relationship between the mechanical and organic organizational structure of the school and teacher leadership according to the perceptions of the classroom teachers. The participants of this study consisted 274 classroom teachers at 15 primary schools in Bolu in the 2021-2022 academic year. The data in the research were collected by using Mechanical and Organic Organizational Structure Scale developed by Freund and Drach-Zanavy (2007) and adapted to school organizations by Conley and You (2014), and adapted into Turkish by Cerit (2015), and teacher leadership was measured using Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu and Aslan (2010). Arithmetic mean, standard deviation, Pearson Correlation and multiple regression tests were used in the analysis of the data. In the research, it was revealed that the classroom teachers thought that their schools had an organic organizational structure rather than a mechanical organizational structure. There was a negative and moderate relationship between teacher leadership and mechanical school structure, and a positive and moderate relationship between teacher leadership and organic school structure. It was found that mechanic school structure classroom teachers' perception of teacher leadership was a negative and significant predictor, while organic school structure classroom teachers' perception of teacher leadership was a positive and significant predictor.

Keywords: Teacher leadership, organizational structure, mechanical structure, organic structure, school structure.

Atıf/Cite as: Yılmaz, B. & Cerit, Y. (2023). Okulun Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 190-212. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1217297>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Büşra YILMAZ, 100. Yıl İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, busraertugrul226@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9657-5535>

² Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, cerit_y@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4961-8667>

1. GİRİŞ

Eğitimin birey ve toplumların gelişmesinde önemli katkı yapan bir faktör olduğunun anlaşılmasıyla okullara yönelik beklentilerin artması ve çeşitlenmesi, başarı ve niteliği artırmak için baskıların yoğunlaşması ve hesap verebilirlik uygulamalarının yaygınlaşması gibi faktörler okulların işleyişini karmaşık hale getirmiş ve daha fazla görevler yüklenmesine neden olmuştur (Barth, 1990; Elmore, 2000; Hairon, 2017; Rosenblatt & Shimoni, 2001). Bu koşullarda okul müdürlerinin tek başlarına okuldan beklentileri karşılayabilmeleri olası görülmemiştir (Hairon, 2017). Dolayısıyla okulların var olan potansiyelini istenen ve beklenen seviyeye getirememesi başarısız olmalarına neden olabilir. Okul yöneticilerinden genelde okulların karşılaştıkları tüm sorunları çözmeleri beklenir fakat günümüz eğitim bağlamında okul yöneticileri ne kadar başarılı olursa olsun tek başlarına bütün problemleri çözemeyebilirler ve okulların etkili olmalarını sağlayamayabilirler (Danielson, 2006; Nappi, 2014). Bu durum, okulların yönetim ve işleyişinde yöneticilerin tek başlarına bırakılmaması ve öğretmenlerinde katılımının ve desteklerinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda okul yönetiminde öğretmenlerin liderliğine ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmektedir (Barth, 1990).

Öğretmen liderliği, etkili öğrenme ortamı sağlayabilme, okul ve öğrenci başarısını artırabilmede önemli katkılar yapmaktadır (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Ayrıca öğretmen liderliğinin okul geliştirme, eğitimsel reform ve değişimler yapma ve başarılı olma, okul etkililiği, öğrencilerin öğrenmeye motive olmaları, öğrenci başarısı, öğretmen moralinin geliştirilmesi gibi nitelikli bir eğitim etkinliğinin gerçekleştirilmesinde etkili olan faktörlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Frost & Durrant, 2003; Harris & Jones, 2019; Lai & Cheung, 2015; Öqvist & Malmström, 2016; Shen et al., 2020; Van der Vyver et al., 2021; York-Barr & Duke, 2004). Bu açıdan öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri eğitimsel başarı açısından önemli görülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmelerini kolaylaştıran faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi ve buna göre düzenlemelerin yapılması gerekliliği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri de okulun örgüt yapısıdır (Frost, 2012). Öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirebilmeleri, uygun bir örgüt yapısının varlığını gerektirir. Örgüt içerisinde bulunan ve bir işlevi gerçekleştirmesi gereken çalışanlar belirli bir düzen ve kurallar çerçevesinde hareket etmek durumundadırlar. Örgütte çalışanların davranışları ve işleyiş biçimi örgüt yapısına göre şekillenir. Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri örgüt yapısının buna izin verebilecek biçimde kurgulanmasıyla yakından ilişkili görülebilir. Bu anlamda öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmelerinin temel koşullarından birisi okulun örgüt yapısıdır ve bu yapı öğretmenlerin liderlik yapmalarını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır (York-Barr & Duke, 2004). Örgüt yapılarıyla ilişkili çalışmaların, örgüt çalışanları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmasından dolayı örgüt yapısı, çalışanların davranışlarını, tutumlarını ve deneyimlerini tanımlamak, açıklamak ve değiştirmek istediğinde dikkate alınan bir faktör olması (Grant & Parker, 2009) nedeniyle öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışları üzerinde de etkili olabilir. Alan yazında yapılan sınırlı çalışmalarda örgüt yapısı ile öğretmen liderliği davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). Örgüt yapıları sahip oldukları belirli özelliklere göre öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarına izin verebilir ya da engelleyebilir. Bu açıdan okulun örgüt yapısı ile öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmelerini sağlayabilmek için okulun örgüt yapısının ne olması veya okulların örgütsel olarak nasıl yapılandırılmaları gerektiği ile ilgili bilgi sahibi olunmasına katkı sağlayabilecektir. Ayrıca alan yazında okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). Bu bakımdan çalışmanın, alan yazının konuyla ilgili bilgi düzeyinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

Öğretmen Liderliği

Eğitimde liderlik kavramı günümüzün taleplerine göre değişim göstererek sınırlarını genişletmektedir. Bu değişim, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasındaki etkileşimin, okul ve öğrenci başarısına etkisini yansıtmaktadır. Okul çalışanlarının birincil amacı okul ve öğrenci başarısını sağlamaktır. Bu başarının sağlanmasında öğretmenler ve okul yöneticileri birbirini tamamlamaktadır. Çünkü okulun amaçlarına ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin yönetsel ve öğretimsel liderlik bağlamında öğretmenlerin desteğine, öğretmenlerin de elverişli koşullarda kazanımları gerçekleştirebilmek, öğrenci ve okul başarısını sağlayabilmek için etkili okul yapısının sağlanabilmesinde okul yöneticilerinin desteğine ihtiyaçları vardır (Price & Moolenaar, 2015).

Günümüzde artan yoğunluk, hız, belirsizlik ve hesap verebilirlik; okullarda artan öğrenci sayısı, ihtiyaçlar karşısında öğretmen ve diğer personel alımları, çok çeşitli amaçları gerçekleştirebilmek için koyulan hedefler, değişen ve gelişen çevrenin talep ve beklentilerine karşılık verebilmek için yaşadığı değişimlerden dolayı okullar büyük ve karmaşık örgütlerdir. Bu etkenlerden dolayı çok yönlü öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (York-Barr et al., 2005). Eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak eğitim paydaşlarının en önemli amacıdır (Smylie & Denny, 1990). Eğitim ve öğretimi etkileyen en önemli unsurlardan biri olan öğretmenler, bu amaca ulaşabilmek için kilit faktör olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çeşitli rolleri üstlenmeleri beklentilerini artırmıştır. Bu roller arasında ön plana çıkan rollerden biri öğretmenlerin liderlik yapabilmeleridir (Frost & Harris, 2003).

Eğitim liderliği alanında öğretmen liderliği, öğretmen değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul reformu ve meslektaşlar arasın ilişkiler gibi eğitimsel unsurlarla ilişkili olması nedeniyle araştırmacıların dikkatinin yoğunlaştığı kavramlardan biri olmuştur (Schott et al., 2020). Dahası eğitimde hesapverebilirliğin ön plana çıkması ile öğrenci başarısının artırılmasına yönelik beklentiler okullar üzerindeki baskıyı artırması ve okul iyileştirmenin karmaşıklığı yüzünden müdürlerin tek başlarına bunun üstesinden gelebilmelerinin güçlüğü ile müdürlerin liderlik sorumluluğunu paylaşmalarının faydalarının farkına varılmasından dolayı öğretmen liderliğine daha fazla odaklanılmasının gerekli olduğu ileri sürülmüştür (Shen et al., 2020). Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte farklı tanımlamalarda yapılmaya başlanmıştır. York-Barr ve Duke'a (2004) göre öğretmen liderliği, öğretime odaklanan meslektaşlar arasında liderlik yapmanın yanında, öğretimi iyileştirmek için örgütün mali ve personel kaynaklarını örgütsel düzeyde düzenleyebilmektir. Katzenmeyer ve Moller (2009, s.6) ise öğretmen liderliğini "sınıf içinde ve dışında liderlik eden; öğrenen ve lider öğretmenlerden oluşan bir toplulukla özdeşleşen ve bu topluluğa katkıda bulunan; eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi için diğerlerini etkileyen ve bu liderliğin sonuçlarını elde etmek için sorumluluk alan" öğretmenler olarak tanımlamıştır. Öğretmen liderliği öğrencilere öğretmeye devam eden ama aynı zamanda kendi sınıflarının dışında öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırma konusunda etkisi olan öğretmenler tarafından sergilenen bir dizi beceri şeklinde tanımlanmıştır (Danielson, 2006). Öğretmen liderliği kavramı farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen bu tanımların ortak noktası öğretmenlerin liderlik rollerini yalnızca sınıf içerisinde değil aynı zamanda sınıf dışında öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve veli arasındaki etki ve etkileşim çerçevesinde de sergilemeleri gerektiğine vurgu yapılmasıdır (Beauchum & Dentith, 2004). Nguyen et al. (2019) konuyla ilgili yapılan araştırmaların inceledikleri çalışmalarında öğretmen liderliğinin dört ortak özelliğini tespit etmişlerdir: öğretmen liderliği bir etki sürecidir; öğretmen liderliği karşılıklı iş birliği ve güven temelinde yürütülür; öğretmen liderliği sınıf içinde ve dışında faaliyet gösterir; öğretmen liderliği öğretim kalitesini, okul etkililiğini ve öğrenci öğrenimini geliştirmeyi amaçlar. Ayrıca Criswell et al. (2018, s.1269) tarafından yapılan çalışmada öğretmen liderliği kavramının tanımlarında yer alan bazı ortak noktalar şu şekilde ifade edilmiştir: "(1) Birey, eğitim uygulamaları ve bu uygulamalarla ve içinde faaliyet gösterdiği sistemle ilişkili olarak kendisi hakkında derin bir anlayış kazanır. (2) Bu anlayışlar sayesinde birey, okul sistemlerinde öğretme ve öğrenme pratiğinin iyileştirilmesi anlamına gelen, sistemde

yenilik üretmeye yönelik bir vizyon geliştirmek için başkalarıyla birlikte çalışabilir. (3) Bu vizyonu gerçekleştirmenin bir parçası olarak birey, değişimi teşvik etmek için başkalarını güçlendirebilir ve bu değişimin hem verimli hem de sürdürülebilir olmasını sağlayacak şekilde mevcut kaynakları değiştirebilir ve bir araya getirebilir.". Buna ilaveten Wenner ve Campbell (2017) öğretmen liderliği ile ilgili vurgulanması gereken temel unsurları şu şekilde açıklamıştır: (a) öğretmen liderliği sınıf duvarlarının ötesine geçer, (b) öğretmen liderliği mesleki öğrenmeyi teşvik etmeyi içerir, (c) öğretmen liderliği paylaşılan politika ve karar almayı içerir, (d) öğretmen liderliğinin amacı öğrenci öğrenimini iyileştirmektir ve (e) öğretmen liderliği tüm okulun değişimini ve gelişimini kolaylaştıran bir süreçtir.

Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı boyutlardan oluştuğu görülmektedir. Shen et al. (2020) konuyla ilgili yaptıkları bir meta analiz çalışmasında öğretmen liderliğinin boyutlarına ilişkin bir çerçeve oluşturmuşlardır: (a) paylaşılan bir okul vizyonu, misyonu ve öğrenci öğrenimi hedeflerini teşvik etmek, (b) okul uygulamalarının akran değerlendirmelerini organize etmek ve yönetmek, programları yönetmek ve okulun günlük programlarını koordine etmek gibi sınıfın ötesini koordine etmek ve yönetmek, (c) otantik değerlendirmeler kullanmak, bölge düzeyinde müfredat programları geliştirmek ve müfredat / öğretim materyalleri geliştirmek gibi müfredat, öğretim ve değerlendirmede iyileştirmeleri kolaylaştırmak, (d) mentorluk gibi öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek, öğrenme topluluklarını kolaylaştırmak, hizmet öncesi öğretmen eğitimini teşvik etmek ve meslektaşların kapasitelerini geliştirmek, (e) politika oluşturma, politika katılımı, politika uygulaması ve politika savunuculuğunu içeren politika ve okul karar alma süreçlerine dahil olmak, (f) öğrenciler ve okullar için aileler ve topluluklarla sosyal yardım ve iş birliğini geliştirmek ve (g) okulda iş birlikçi bir kültürü teşvik etmek. Bu çalışmada ise öğretmen liderliği Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği olarak adlandırılan üç boyutta ele alınmıştır. Kurumsal gelişme boyutu; müdürle özdeşleşen liderlik rollerinin değişmesi gerektiğini ve yönetsel çalışmalarda öğretmenlerin de liderlik rollerini sergileyebileceklerini vurgular. Mesleki gelişim boyutu; lider öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimini destekler. Meslektaşlarla iş birliği boyutu ise lider öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içinde olmasını ve birbirine verdiği desteği ifade eder.

Lider öğretmenler çevresinde, okul ve öğrenci başarısının artırılmasında, öğretmenlerin çalışma ortamı kalitesinin iyileştirilmesinde, okulları öğrenen topluluk olmaları yolunda öğretmenlik mesleğine yeni bir soluk getirerek katkı sağladılar (Frost & Harris, 2003). Öğretmenler liderlik yaptıklarında sürekli öğrenme ve öğrendiklerini öğretme fırsatı sağlayarak daha aktif öğrenen ve öğreten olurlar, böylece yaşamlarını her alanda zenginleştirme fırsatı elde ederler (Barth, 1990). Lider öğretmen sınıf içinde öğrencilerini destekleyerek, öğrenci başarısının, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması için katkı sağlar (Harris & Muijs, 2003). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri hem sınıf içi öğretim etkinliklerinin niteliği hem de okul reformları ve geliştirme çalışmalarının başarısı açısından önemli katkılar yapabileceği düşünülebileceğinden öğretmenlerin liderlik yapabilmelerini sağlayacak şekilde okul ortamının düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmelerinin gerekli olduğu ileri sürülebilir.

Okulun Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı

Örgütler, örgüt çalışanlarının görevlerini ve iletişimini örgütsel boyutta düzenleyen yapıya sahiptir. Örgüt yapısı, örgüt içindeki iş akışını düzenleme, örgüt çalışanları arasındaki iletişimi ve yetki ilişkisini gerçekleştirme biçimlerinin belirlenmesidir (Covin & Slevin, 1991). Alan yazında örgüt yapılarıyla ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. En yaygın kullanılan örgüt yapısı sınıflandırılmalarından biri Burns ve Stalker (1961) tarafından yapılan mekanik ve organik örgüt yapılarıdır.

Mekanik örgüt yapıları, dış çevrenin statik (durağan) olması, iç yapının ise standart kurallar ve açık bir yetki hiyerarşisi ile yapılandırılmasıdır. Örgüt, yüksek düzeyde biçimlendirme ve merkezileşme esası çalışır. Örgüt içi kurallar ve görev dağılımları net bir şekilde belirlenir, örgütte kararlar üst yöneticiler tarafından alınır ve örgüt çalışanları arasında dikey ve formel iletişim kanalları kullanılır (Daft et al., 2010).

Bu yapı kararlı koşullar, monoton davranışlar için uygundur ve denetim, iletişim ve yetkinin hiyerarşik olması ile betimlenir (McShane & Glinow, 2017). Ayrıca uzmanlaşmayı, iş bölümünü, dikey iletişimi, merkezi otoriteyi ve düşük özerkliği temsil eder. Geleneksel yaklaşımlarıyla daha hiyerarşik olma eğilimindedir (Ambrose & Schminke, 2003). Mekanik örgüt yapısında, kararların sadece üst yönetim tarafından alınması sonucunda çalışanlar ile örgüt yöneticileri arasında iş birliğine fırsat verilmediğinden dolayı çalışanlar bireysel çalışma alanları ile sınırlı kalır, etkileşime giremezler. Esneklik özelliği bulunmayan kural ve düzenlemeler, karşılaşılan problemlerin çözümü için gerekli inisiyatifin alınmasını ve özerk davranışlar sergilenmesini engelleyebilir (Hoy & Sweetland, 2001).

Organik örgüt yapıları, hızla değişen, dinamik dış çevrenin varlığında, iç yapının ise çok daha gevşek, kural ve düzenlemelerin yazılı hale getirilmediği, getirilse bile göz ardı edildiği yapılandırmalardır. Otorite hiyerarşisi net olmamakla beraber karar verme yetkisi ademimerkeziyetçidir. Çevresel belirsizlik arttığında, örgütler daha organik hale gelme eğilimindedir (Daft et al., 2010). Bu yapıda yetki ve sorumluluk daha astlara dağıtılır. Böylece örgüt daha akışkan ve esnek yapıda olup dış çevredeki değişikliklere uyum sağlayabilir (Courtright et al., 1989). Ayrıca değişen koşullar için uygundur ve kontrol, otorite ve iletişimin ağ yapısı olması ile betimlenir. Böyle yapılar daha az hiyerarşiye ve nispeten daha fazla özerkliğe izin verir (Burns & Stalker, 1961). Ekip çalışmasını teşvik eder, görev ve sorumluluklar informel rol ile çalışanlarla paylaşılır (Courtright et al., 1989). Sorumlulukların paylaşılmasında inisiyatif alabilmeyi mümkün kılar, çalışanlar bilgi ve becerilerine göre davranış sergiler ve kendilerini birey olarak daha etkili hissederler (Adler & Borys, 1996). Esnek kural ve düzenlemeler sayesinde çalışanlar kalıplaşmış davranışlardan uzaklaşarak özerk davranışlar sergileyebilirler (Messick, 2012). Organik örgüt yapıları, kolaylaştırıcı olma, yeniliklerin keşfini destekleme ve esnek olma özellikleri ile fırsatları artırır (Covin & Slevin, 1990).

Koçel (2018), örgütlerde yaşanan hızlı değişimden dolayı günümüzde örgütlerde yüksek düzeyde biçimlendirme derecesine sahip mekanik örgüt yapılarından ziyade daha düşük düzeyde biçimlendirmenin olduğu organik örgüt yapılarının tercih edildiğini belirtmektedir. Organik örgüt yapılarının, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Covin & Slevin, 1988; Hao et al., 2012; Rowan, 1990). Uygulama ve teorik alan yazından anlaşılacağı üzere okulların örgüt yapısı; öğretim faaliyetleri, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkili bir unsur olarak görülebilir.

Okulun Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki

Örgüt yapılarının, çalışan davranışları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde (Hoy & Sweetland, 2001) öğretmen liderliği davranışları üzerinde de etkili olabileceği ileri sürülmektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmede zaman eksikliği, yetersizlik ve güvensizlik hissedilmesi (Lambert, 2003), stres (Kılınç et al., 2020), sınırlandırıcı okul iklimi (Kılınç, 2014) ve okul müdürünün tutum ve davranışları (Murphy, 2005) gibi bazı faktörlerin engelleyici şekilde, müdürlerin öğrenme merkezli liderlik uygulamaları (Bellibaş et al., 2020), işbirliğine elverişli bir okul iklimi (Hunzicker, 2012) ve öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri (Kılınç et al., 2020) gibi bazı faktörlerin ise kolaylaştırıcı şekilde etkili olduğu araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliğini etkileyen önemli faktörlerden biri de okulun örgüt yapısıdır (Frost, 2012; Muijs ve Harris, 2006; Lambert, 2003). Okul yöneticilerine yönetsel bağlamda katkı yapılabilmesi, okul ve öğrenci başarılarının sağlanabilmesi için gerekli olan lider öğretmen davranışlarının sergilenbilmesi, okul yapısının özelliklerine bağlı olabilir. Yani okul yapıları, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesini kolaylaştırabilir, zorlaştırabilir ya da tamamen engelleyebilir (Buluç, 2009; Hoy & Miskel, 2010). Okulun örgüt yapısının özelliklerine göre öğretmen liderlik davranışlarını sergileyebilme fırsatına sahip olabilirler ve engellenebilirler. Yapılan araştırmalarda katı hiyerarşik, şeffaf olmayan ve tepeden inmeci örgüt yapılarının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerinde engelleyici olabileceği, destekleyici şeffaf ve esnek örgüt yapılarının (Frost, 2012; Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2006) ise öğretmen liderliğini teşvik edici olabileceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı araştırmalarda kolaylaştırıcı okul yapılarında çalışanların, engelleyici okul yapılarında

çalışanlara göre daha fazla öğretmen liderliği davranışları sergiledikleri bulunmuştur (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018).

Mekanik okul yapısı, disiplin altında tutulan uyuma vurgu yapar oysa lider öğretmenler yüksek düzeyde özerklik beklentisi içindedir (Hurt, 2015). Bu yapının öğretmenlerin özerklik kazanmasına ve liderlik rollerini sergilemelerine fırsat vermediği için lider öğretmenlerin gelişimini sekteye uğratabileceği ileri sürülebilir. Bu tür yapılarda, öğretmenlerin okulun işleyişinde herhangi bir rol üstlenmelerinin gerekli olmadığı ve onlardan yalnızca kendilerine verilmiş görevleri öngörüldüğü şekliyle yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla böyle bir ortamda öğretmenler okulda herhangi bir konu veya durumda inisiyatif alıp liderlik rollerini sergileme fırsatı bulamayabilirler. Öğretmenler okul yönetimi tarafından belirlenen kural ve düzenlemelere göre davranmak zorunda olduğundan, öğrencisi ve meslektaşları üzerinde olumlu etki bırakabileceği liderlik davranışlarını gerçekleştirme konusunda gerekli inisiyatif alma fırsatı bulamayabilirler. Mekanik okul yapıları, paydaşlar arası uzmanlığı kullanma, adil olmayan ve tutarsız yönetim, paydaşlar arası etkisiz ilişkiler, yetki ve kontrol hiyerarşisinin katılığı gibi yapı özellikleri, öğretmenlerin davranışlarını etkiler. Bu özellikler görev almaktan kaçışa, paydaşlar arası güvensizliğe, okul çalışanları arasında çatışmaya, durağanlığa, düşük motivasyona, kurumda yabancılaşmaya, problemleri tehdit olarak görmeye ve çalışanların kendilerini birey olarak değerli hissetmemelerine neden olarak örgütsel yabancılaşma sonucunda öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını kısıtlayabilir ya da tamamen engelleyebilir (Daft et al., 2010). Dolayısıyla mekanik örgüt yapısına sahip olan okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirebilmeleri mümkün olmayabilir.

Organik okul yapısında, öğretmenler bilgi ve becerilerine göre davranış sergiler ve kendilerini birey olarak daha etkili hissederler (Adler & Borys, 1996) ve esnek kural ve düzenlemeler sayesinde öğretmenler kalıplaşmış davranışlardan uzaklaşarak özerk davranışlar sergileyebilirler (Messick, 2012). Bu tür yapılar, paydaşlar arası ilgi ve beceri temelli iş bölümü, demokratik tutumlar, etkili informal ilişkiler, yetki ve kontrol hiyerarşisinin azlığı gibi yapı özellikleri, öğretmenlerin davranışlarını etkiler. Bu özellikler görev üstlenme bilinci, yaratıcı çözümler üretmeye istekli olma, üretkenlik sağlama, motivasyon oluşturma, kurumdaki faaliyetlere katılma isteğini teşvik etme ve çalışanların kendilerini birey olarak değerli görmeleri ile örgütsel bağlılık sağlanarak, öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını gösterebilmelerini teşvik eder (Daft et al., 2010). Organik örgüt yapısının bu özellikleri öğretmenlerin okulun yönetimi, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile alınacak kararların şekillenmesinde söz sahibi olmalarına ve okulda herhangi bir konu veya durumda inisiyatif alabilmelerine fırsat vereceğinden liderlik davranışlarını sergilemelerini kolaylaştırabilir. Dolayısıyla organik okul yapılarında, öğretmenler liderlik yapabilme olanağını daha fazla bulabilir.

Yukarıda yapılan açıklamalar ve konuyla ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak merkezileşme ve biçimlendirmenin düşük düzeyde olduğu organik örgüt yapılarında öğretmenler, öğretmen liderliği rollerini sergileme davranışlarını gerçekleştirmeye fırsat bulabilirken, merkezileşme ve biçimlendirmenin katı bir şekilde tasarlandığı mekanik örgüt yapılarında öğretmenler, öğretmen liderliği rollerini sergileme fırsatı bulamayabilirler.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı; okulun mekanik ve organik örgüt yapısının, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda "Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" ve "Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?" sorularına cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Çocukların nitelikli şekilde yetiştirilmeleri, bilişsel, duyuşsal, psikomotor bakımdan geliştirilmeleri, eğitimde kalite ve verimin artırılması, okul ve öğrencilerin başarılı olmaları gibi konularda okullardan taleplerin sürekli olarak arttığı ve baskıların yoğunlaştığı bir ortamda okul yöneticilerinin tek başlarına bu konuların üstesinden gelebilmesi olası görülmemeyebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerine yardımcı olmaları ve destek verebilmeleri, okullardan beklenen taleplerin karşılanabilmesine ve öğrencilerin iyi bir şekilde eğitilmelerine katkı sağlayabilir. Bunun için öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri önemlidir. Bu açıdan okullarda öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için neler yapılabileceğinin bilinmesi gerekir. Bu çalışmada okulun örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasında ilişki incelenerek öğretmenlerin liderlik davranışlarını yerine getirebilmelerinde okulun örgütsel yapısının etkili olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Böylece öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için okulun örgütsel yapısına dikkat edilmesi gerektiğinin anlaşılmasına ve okulun örgüt yapısının nasıl şekillendirileceği ile ilgili bilgi sahibi olunmasına katkı sağlanabilir. Bu anlamda araştırmada elde edilen sonuçlar eğitim politika yapıcılara ve yöneticilerine öğretmenlerin liderlik yapabilmelerine fırsat verebilmek için okullarda karar alma süreci ve yetkisi, kuralların ve ilişkilerin nasıl olması gerektiği konusunda rehberlik edebilir. Bu araştırmanın sonuçları eğitim yöneticilerinin örgüt yapısındaki ve öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarındaki eksiklikleri belirlemelerine, ortaya çıkan yetersizliklerin farkına varabilmelerine ve çözüm bulabilmelerine katkı yapabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile okulun mekanik ve organik örgüt yapısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki derecesini var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmanın verileri Bolu Merkez ilçede bulunan 15 devlet ilkokulunda görev yapan 274 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 32,8'i erkek, % 67,2'si ise kadındır. Sınıf öğretmenlerinin % 7,3'ü yüksekokul, % 81,4'ü fakülte ve % 11,3'ü ise yüksek lisans/doktora eğitimi almışlardır. Sınıf öğretmenlerinin %5,5'i 6-10 yıl, %23,7'si 11-15 yıl, %23,7'si 16-20 yıl ve %47,1'i 21 yıl ve üzerinde çalıştıkları tespit edilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada okulun örgüt yapısına ilişkin öğretmenlerin algılarını belirlemek için Freund ve Drach-Zanavy (2007) tarafından geliştirilen, Conley ve You (2014) tarafından okul örgütlerine uyarlanan ve Cerit (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği" ve öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme düzeylerini belirlemek için Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, 6 Aralık ile 15 Aralık tarihleri arasında araştırmacılar tarafından doğrudan sınıf öğretmenlerine dağıtılan ölçme araçları yoluyla elde edilmiştir.

2.3.1. Mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeği

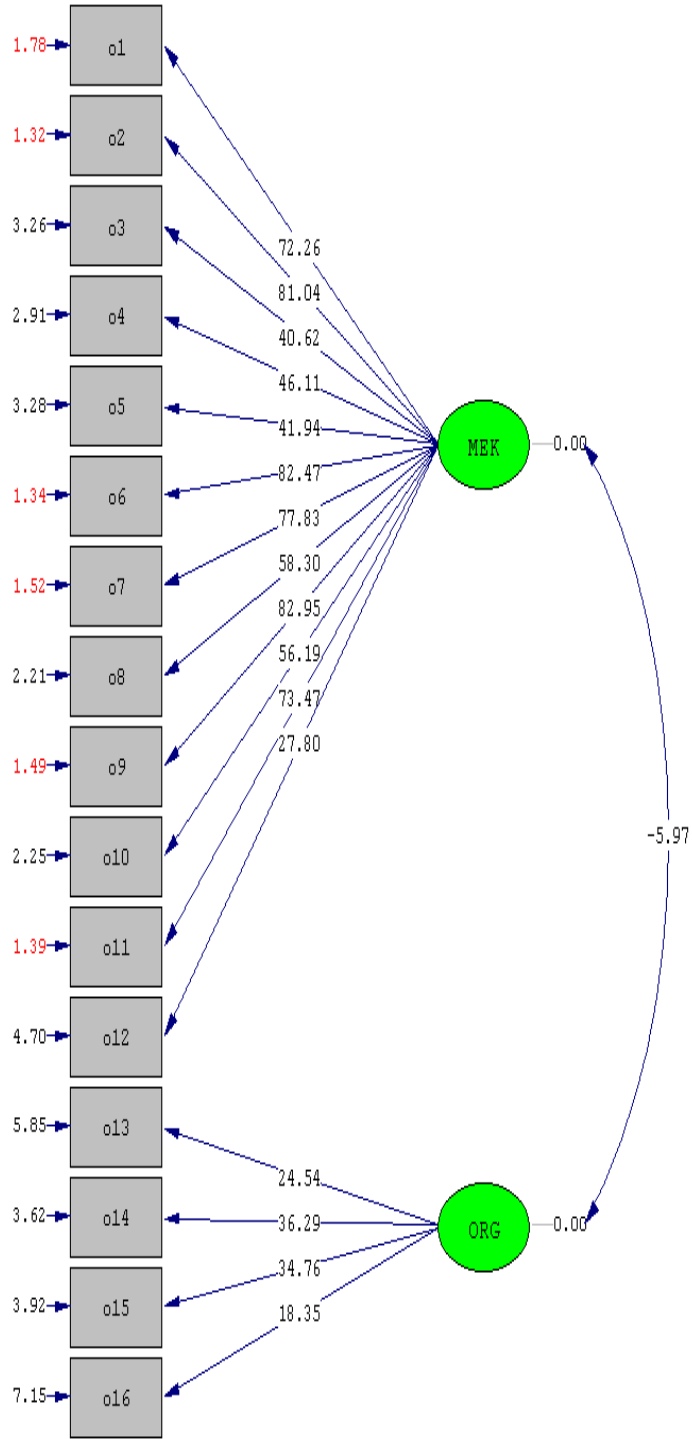
Mekanik Örgüt Yapısı Ölçeği (örn: Okulumuzda her durumda uyacağımız prosedürler vardır) 12 maddeden ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği (örn: Okulda öğretmenler başkalarına danışmadan işleriyle ilgili kararlar alabilirler) ise 4 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeklerde hiç ve çok fazla arasında değişen 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Mekanik Yapı Ölçeği'nden alınan puan yükseldikçe okulun mekanik olarak

dizayn edildiği ve Organik Yapı Ölçeği'nden alınan puan yükseldikçe de okulun organik olarak yapılandırıldığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'nin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Modelin uyum iyiliği düzeyini belirlemek için χ^2/df , RMSEA (root mean square error of approximation), GFI (goodness of fit index), NFI (normed fit index), IFI (incremental fit index), TLI (tucker-lewis index) ve CFI (comparative fit index) uyum indeksleri kullanılmıştır. DFA sonuçları (χ^2 : 186,9, df: 103, χ^2/df : 1,8, RMSEA: ,05, GFI: ,98, NFI: ,97, CFI: ,99, IFI: ,99, TLI: ,98) incelendiğinde araştırma verilerinin model ile uyumlu olduğu görülmektedir. Mekanik Örgüt Yapısı Ölçeği'ni oluşturan maddelerin standart faktör yük değerleri ,80 ile ,96 arasında, Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'ni oluşturan maddelerin standart faktör yük değerleri ise ,67 ile ,86 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'nin Mekanik Yapı Ölçeği'nin 12 madde ve tek faktörden oluşan yapısı ile Organik Yapı Ölçeği'nin 4 madde ve tek faktörden oluşan yapısının test edildiği ve doğrulandığı görülmektedir. Buna göre bu çalışmada Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'nin yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Conley ve You'nun (2014) araştırmasında Mekanik Yapı Ölçeği'nin alfa değeri ,78, Organik Yapı Ölçeği'nin alfa değeri ise ,90 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada Mekanik Örgüt Yapısı Ölçeği'nin alfa değeri ,94 (madde toplam korelasyonu ,59 ile ,86 arasında), Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'nin alfa değeri ,85 (madde toplam korelasyonu ,60 ile ,74 arasında) olduğu bulunmuştur. Buna göre bu çalışmada Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'ndeki maddelerin mekanik ve organik okul yapısını belirlemeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'ne ait t değerleri olan path diyagramı Şekil 1.'de verilmiştir.



Chi-Square=186.95, df=103, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

Şekil 1. Mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeği'ne ait t değerleri olan path diyagramı

(MEK=Mekanik Yapı, ORG=Organik Yapı). Şekil 1. incelendiğinde Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği maddelerine ilişkin tüm t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülebilir (p: 0.00).

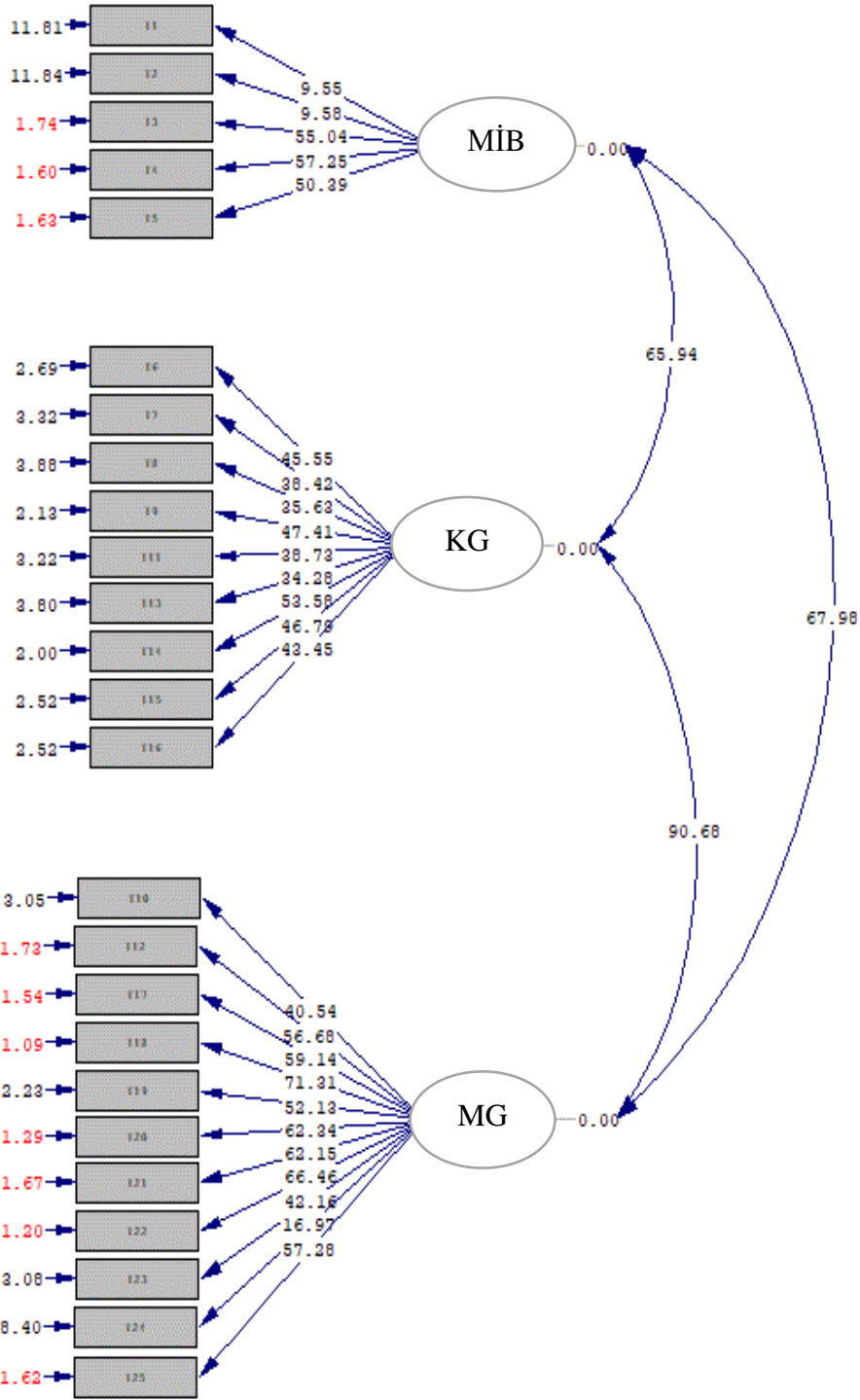
2.3.2. Öğretmen liderliği ölçeği

Öğretmen Liderliği Ölçeği 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Kurumsal Gelişme boyutu (örn: Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurma konusunda istekli olmak.), Mesleki Gelişim boyutu (örn: Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.) ve Meslektaşlarla İş Birliği boyutu (örn: Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.) şeklinde adlandırılmıştır. Bu ölçekte her zaman ve hiçbir zaman arasında değişen 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nden alınan yüksek puan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin yüksek oluşunu, düşük puan ise öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentinin düşük olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Modelin uyum iyiliği düzeyini belirlemek için χ^2/df , RMSEA (root mean square error of approximation), GFI (goodness of fit index), NFI (normed fit index), IFI (incremental fit index), TLI (tucker-lewis index) ve CFI (comparative fit index) uyum indeksleri kullanılmıştır. DFA sonuçları (χ^2 : 346,8, df: 272, χ^2/df : 1,2, RMSEA: ,03, GFI: ,97, NFI: ,94, CFI: ,99, IFI: ,99, TLI: ,99) incelendiğinde araştırma verilerinin model ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öğretmen Liderliği Ölçeği'ni oluşturan maddelerin Kurumsal Gelişme boyutu standart faktör yük değerleri ,85 ile ,93 arasında, Mesleki Gelişim boyutu standart faktör yük değerleri ,61 ile ,96 arasında, Meslektaşlarla İş Birliği boyutu standart faktör yük değerleri ,41 ile ,94 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin 25 madde ve 3 faktörden oluşan yapısının test edildiği ve doğrulandığı görülmektedir. Buna göre bu çalışmada Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Beycioğlu ve Aslan'ın (2010) araştırmasında tüm ölçeğin alfa değeri ,95, Kurumsal Gelişme boyutu alfa değeri ,87, Mesleki Gelişim boyutu alfa değeri ,87, Meslektaşlarla İş Birliği boyutu alfa değeri ,92 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada tüm ölçeğin alfa değeri ,95, Kurumsal Gelişme boyutu alfa değeri ,89 (madde toplam korelasyonu ,54 ile ,74 arasında), Mesleki Gelişim boyutu alfa değeri ,94 (madde toplam korelasyonu ,61 ile ,80 arasında), Meslektaşlarla İş Birliği boyutu alfa değeri ,86 (madde toplam korelasyonu ,52 ile ,79 arasında) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bu çalışmada Öğretmen Liderliği Ölçeği'ndeki maddelerin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne ait t değerleri olan path diyagramı Şekil 2.'de verilmiştir.



Chi-Square=346.83, df=272, P-value=0.00143, RMSEA=0.032

Şekil 2. Öğretmen liderliği ölçeği'ne ait t değerleri olan path diyagramı

(KG= Kurumsal Gelişim, MG= Mesleki Gelişim ve MİB= Meslektaşlarla İş Birliği). Şekil 2. incelendiğinde Öğretmen Liderliği Ölçeği maddelerine ilişkin tüm t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülebilir (p: 0.00).

2.4. Verilerin analizi

Sınıf öğretmenlerinin okulun mekanik ve organik örgüt yapısına sahip olma düzeyleri ile öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediği skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri ile belirlenmiştir. Mekanik Yapı (skewness: ,69, kurtosis: -,35), Organik Yapı (skewness: ,09, kurtosis: -,74), Öğretmen Liderliği (skewness: -,77, kurtosis: ,73) ölçeklerinden elde edilen verilerin -1 ile +1 arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır (Hair vd., 2009; Mertler & Vannatta, 2005). Buna göre parametrik test varsayımları karşılanarak, okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Okulun mekanik ve organik örgüt yapılarının öğretmenlerin liderlik davranışlarını yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/399

3. BULGULAR

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okulların mekanik ve organik örgüt yapısına sahip olma düzeylerini belirlemek için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Okulun Mekanik ve Organik Okul Yapısına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Değişkenler	\bar{x}	SS
Mekanik Okul Yapısı	2,40	1,01
Organik Okul Yapısı	3,75	,73

Aritmetik ortalama değerlerine göre, bu çalışmada konuyla ilgili bilgi alınan sınıf öğretmenlerinin organik okul yapısına ilişkin algılarının mekanik okul yapısına ilişkin algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 1.'e bakınız). Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgüt yapısının mekanik özelliklerden daha çok organik özelliklerine göre yapılandırıldığını düşündükleri söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin okullarında kuralların esnek şekilde uygulandığını ve karar alma süreçlerine kendilerinin de dahil edildiğini düşündükleri ifade edilebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemek için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	\bar{x}	SS
Kurumsal Gelişme Boyutu	4,13	,63
Mesleki Gelişim Boyutu	4,20	,63
Meslektaşlarla İş Birliği Boyutu	4,52	,60

Aritmetik ortalama değerlerine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergileme eğiliminde oldukları görülebilir (Tablo 2.'ye bakınız). Öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği boyutuyla ilgili liderlik davranışlarını kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarına göre daha fazla yerine getirdikleri bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin formel liderlik rollerinin yanında okul gelişimine katkı sağlayabilecek informel liderlik rollerini de gerçekleştirmek için gönüllü oldukları ifade edilebilir.

Mekanik ve organik okul yapısı ile öğretmen liderliği arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3.

Mekanik ve Organik Okul Yapısı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Öğretmen Liderliği
Mekanik Okul Yapısı	-,419*
Organik Okul Yapısı	,560*

*p<,01

Korelasyon analizleri sonuçları mekanik okul yapısı ile öğretmen liderliği arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı, organik okul yapısı ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Tablo 3.'e bakınız). Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, okullarının mekanik okul yapısına sahip olduklarını düşündüklerinde öğretmen liderliği davranışlarını sergileme eğilimi göstermeyebileceklerdir. Okullarının organik okul yapısına sahip olduklarını düşündüklerinde ise öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde artış görülebilecektir.

Okulun mekanik ve organik örgüt yapısının, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okulun Mekanik ve Organik Okul Yapısı ile Öğretmen Liderliği Davranışına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model		B	Std. Hata	β	t	p
Öğretmen Liderliği	Mekanik Okul Yapısı	-,421	,053	-,365	-8,018	,000*
	Organik Okul Yapısı	2,823	,246	,523	11,490	,000*

R= ,668

R²adjusted = ,441

F(2, 271)= 108,89 p=,000

*p<,01

Regresyon analizi sonuçları mekanik okul yapısının sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları göstermelerini anlamlı ve negatif yönde yordadığı, organik okul yapısının ise pozitif şekilde yordadığını göstermiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini organik örgüt yapısının, mekanik örgüt yapısından daha çok yordadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.'e bakınız). Mekanik ve organik okul yapıları öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme düzeylerine yönelik algılarının %44,1'ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre mekanik okul yapısının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerine fırsat vermediği, organik okul yapısının ise öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada mekanik okul yapısının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini olumsuz şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Mekanik örgüt yapısına sahip okullarda kural ve düzenlemeler katı bir şekilde belirlenir, öğretmenler yakından denetlenir ve denetim esnasında kural ve düzenlemelere uyulmadığı tespit edilen öğretmenler cezalandırılır, okul yöneticileri ile öğretmenler iş birliği içinde çalışmadıkları için bireysel çalışmaya odaklanılır, okul ile ilgili kararların alındığı sürece öğretmenler dahil edilmez ve kararlar okul yönetimi tarafından alınır, esneklik özelliği bulunmayan kurallar öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmez ve her defasında çözümü zorlaştırır (Hoy & Sweetland, 2001). Sürekli değişimin yaşandığı okullarda, öğretmenlerin bu değişimlere uyum sağlaması ve sınıf sınırlarının ötesinde liderlik davranışlarını sergileyebilme davranışları göstermeleri beklenir (Griffin et al., 2010). Dolayısıyla yaşanan değişim durumlarında öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmelerine fırsat verecek şekilde okulun örgütsel yapısının düzenlenmesi önemli görülebilir. Öğretmen liderliği davranışları, okul yöneticileri tarafından belirlenen davranışlardan ziyade özerk davranışların gösterilebildiği ve inisiyatif alınabildiği davranışları kapsar (Beycioğlu, 2009). Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini sağlayabilmek için eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlama ve uygulama aşamalarında öğretmen davranışları katı şekilde belirlenmemelidir. Mekanik okul yapılarında, yüksek düzeyde belirlenen kural ve düzenlemeler vardır. Bu tür çevrelerde, öğretmenler liderlik davranışlarını sergileme fırsatını bulamayabileceklerdir. Çünkü bu tür yapılarda öğretmenlerden, biçimlendirilmiş görev tanımlarına uyulması beklenir. Esneklik özelliği bulunmayan kural ve düzenlemeler, öğretmenlerin başarılarını artıran yeni görev tanımlamalarını belirlemek için inisiyatif almalarını engelleyebilir (Asgari et al., 2008). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sergileyecekleri davranışların belirlendiği, özerk davranışların gösterilemediği mekanik okul yapılarında, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyemeyecekleri ortaya çıkmıştır (Çakan 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). Bu araştırmada elde edilen bulgu da bu görüşü desteklemektedir. Mekanik okul yapılarında lider öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerini yani liderlik davranışlarını bilgi ve becerilerine dayalı olarak gerçekleştiremez bunun yerine belirlenen kural ve düzenlemelere göre davranır ve üst yönetim tarafından kabul gören davranışları sergilediği için (Morris, 1990) belirlenen davranışlardan

farklı olan özerk davranışları sergilemelerine fırsat verilmez. Bu nedenle mekanik yapı özellikleri gösteren okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme şansları düşük olasıdır.

Bu araştırmada organik okul yapısının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini olumlu şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Organik yapıya sahip okullarda kural ve düzenlemeler öğretmenlerin nitelikli eğitim verebilmelerini kolaylaştırır, okul yöneticileri ile öğretmenler iş birliği içinde çalışır, okul ile ilgili kararların alındığı süreçlere öğretmenler de katılır, esneklik özelliği bulunan kurallar öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmelerini sağlar ve onlara rehber olur (Hoy, 2003). Öğretmen liderliği davranışları, okullar tarafından belirlenen kural ve düzenlemelere göre değil öğretmenlerin kendi istekleriyle sergiledikleri özerk davranışlardır (Beycioğlu, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken özerkliği kullanabilmeleri durumunda liderlik davranışlarını sergileme olasılığı yüksektir (Pearson & Moomaw, 2005). Bundan dolayı, öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirebilmeleri, okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere özerklik tanıyan okul yapısının olmasına bağlı olabilir. Organik okul yapıları, görevlerin standartlaştırılmadığı, biçimlendirme ve merkezileşmenin düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin özerk davranışlarına izin verildiği esnek yapılardır (Jogaratanam & Tse, 2006). Dolayısıyla, öğretmenler organik okul yapısında liderlik davranışlarını sergileme fırsatı bulabilirler. Yani organik okul yapılarında öğretmenler okul gelişimine katkı sağlayacak sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılır, okul yöneticilerine yönetsel ve öğretimsel bağlamda yardımcı olur, hizmet içi eğitim faaliyetleri ile mesleki gelişimine katkı sağlar ve meslektaşları ile iş birliği içinde çalışarak eğitim ve öğretimin niteliğini artırır. Ayrıca öğretmenlerin görev tanımlamalarının yapılabilmesi, görevlerin sayısı ve çeşitliliğinden dolayı zordur (Messick, 2012). Öğretmenler kalabalık sınıflarda, çok çeşitli çevre özelliklerine, farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olan öğrencilere yönelik öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu süreçte alışlagelmemiş durumlarla karşı karşıya kalınma ihtimali bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin belirlenmiş kural ve düzenlemeler etrafında öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmelerine engel olabilir. Bu yüzden, öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirirken farklı yöntemleri barındıran özerk davranışları sergileme durumunda kalabilirler (Cerit & Akgün, 2015). Yapılan araştırmalar da bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik gösterir şekilde, organik okul yapılarında öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarının ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). Bu durum öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerini mümkün kılabilir. Öğretmenlerin liderlik davranışları gerçekleştirmeleri, öğrencilerin kaliteli eğitim alması ile okul başarısı için önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerine fırsat veren okul yapılarında görev yapabilmeleri sağlanmalıdır. Bu araştırmada, esnek kural ve düzenlemelere sahip, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edildiği organik okul yapılarının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerine olumlu katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için okul yapılarının organik özelliklere göre yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

5. ÖNERİLER

Bu çalışmada okulun mekanik ve organik yapıya sahip olma durumuna göre öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilme düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin okullarda liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini artırabilmek için okul yöneticileri kural ve prosedürleri öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf dışında faaliyetlerini gerçekleştirebilmelerine fırsat sağlayacak şekilde esnek uygulanmasına, okul çalışanları ile informal iletişim kurulmasına ve demokratik yaklaşımın tercih edilmesine dikkat edebilir.
2. Öğretmenlerin okullarda liderlik davranışlarını gerçekleştirebilmeleri için eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlama ve uygulama aşamalarında özerk davranışlar gösterebilmelerine fırsat veren, esnek kural ve düzenlemelerin olduğu düşük düzeyde biçimlendirme derecesine sahip organik okul yapıları oluşturulabilir.
3. Okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için öğretmenlere karar alma ve kararlara katılma olanağını veren düşük düzeyde merkezileşme özelliğinin olduğu organik okul yapıları oluşturulabilir.

Kaynakça/Reference

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89. <https://doi.org/10.2307/2393986>
- Ambrose, M. L., & Schminke, M. (2003). Organization structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 295-305. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.295>
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2016). Comparison and evaluation of four models of teacher leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(1), 85-118. <https://doi.org/10.30828/real/2016.1.4>
- Asgari, A., Silong, A. D., Ahmad, A., & Samah, B. A. (2008). The relationship between transformational leadership behaviors, organizational justice, leader-member exchange, perceived organizational support, trust in management and organizational citizenship behaviors. *European Journal of Scientific Research*, 23(2), 227-242.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004, September). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68 (3), 276-286. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131720408984639>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55(2), 200-216. <https://doi.org/10.1111/ejed.12387>
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Hatay ili örneği). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9 (2) , 2-13.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). *Mechanistic and organic systems. Classics of organizational theory* (1th ed.). Routledge.
- Cerit, Y. (2015). Mekanik okul yapısı ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki: Rol belirsizliğinin arabulucu etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 237-250. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7378>
- Cerit, Y., & Akgün, N. (2015). Okulun örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin proaktif davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1789-1802.
- Conley, S., & You, S. (2014). Role stress revisited: Job structuring antecedents, work outcomes, and moderating effects of locus of control. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 184-206. <https://doi.org/10.1177/1741143213499264>
- Courtright, J. A., Fairhurst, G. T., & Rogers, L. E. (1989). Interaction patterns in organic and mechanistic system. *Academy of Management Journal*, 32(4), 773-802. <https://doi.org/10.5465/256568>
- Covin, J. G., & Slevin, D. P. (1988). The influence of organization structure on the utility of an entrepreneurial top management style. *Journal of Management Studies*, 25(3), 217-234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00033.x>
- Covin, J. G., & Slevin, D. P. (1990). New venture strategic posture, structure, and performance: An industry life cycle analysis. *Journal of Business Venturing*, 5(2), 123-135. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(90\)90004-D](https://doi.org/10.1016/0883-9026(90)90004-D)

- Covin, J. G., & Slevin, D. P. (1991). A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(1), 7-26. <https://doi.org/10.1177/104225879101600102>
- Criswell, B. A., Rushton, G. T., Nachtigall, D., Staggs, S., Alemdar, M., & Capelli, C. (2018). Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers. *Science Education*, 102, 1265–1287. <https://doi.org/10.1002/sce.21472>
- Çakan, H. (2019). *Okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Arnavutköy ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization theory and design* (10th ed.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems. *Alliance for Excellent Education*.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.
- Freund, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Organizational (role structuring) and personal (organizational commitment and job involvement) factors: Do they predict interprofessional team effectiveness?. *Journal of Interprofessional Care*, 21(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/13561820701283918>
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/1363243032000091940>
- Grant, A. M., & Parker, S. K. (2009). 7 redesigning work design theories: the rise of relational and proactive perspectives. *Academy of Management Annals*, 3(1), 317-375. <https://doi.org/10.5465/19416520903047327>
- Griffin, M. A., Parker, S. K., & Mason, C. M. (2010). Leader vision and the development of adaptive and proactive performance: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 174–182. <https://doi.org/10.1037/a0017263>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hairon, S. (2017). Teacher leadership in Singapore: The next wave of effective leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(2), 170-194. <https://doi.org/10.30828/real/2017.2.3>
- Hao, Q., Kasper, H. & Muehlbacher, J. (2012), "How does organizational structure influence performance through learning and innovation in Austria and China". *Chinese Management Studies*, 6(1), 36-52. <https://doi.org/10.1108/17506141211213717>
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London, UK: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38 (2), 267-289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Hurt, M. H. (2015). *Investigating the intersection of school structure and teacher leadership: A mixed-methods study*. [Master's thesis, The Ohio State University].
- Hoy, W.K. (2003), "An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations", *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109. <https://doi.org/10.1108/09578230310457457>

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan, 7. baskı). Nobel.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Jogaratanam, G. & Ching-Yick Tse, E. (2006), "Entrepreneurial orientation and the structuring of organizations: Performance evidence from the Asian hotel industry", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 18(6), 454-468. <https://doi.org/10.1108/09596110610681502>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.58.5>
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği* (15. baskı). Beta Basım Yayım.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *In The Educational Forum*, 69 (2), 151-162. Taylor & Francis Group.
- McShane, S., & Glinow, M. A. V. (2017). *Organizational behavior*. (8th ed.) McGraw-Hill Education.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd ed.). Pyrczak.
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors* [Doctoral dissertation, Auburn University].
- Morris, P. (1990). Bureaucracy, professionalization and school centred innovation strategies. *International Review of Education*, 36(1), 21-41. <https://doi.org/10.1007/BF01874975>
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4).
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247039>
- Pang, N. S. K., & Miao, Z. (2017, July). *The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education Success* [Paper presentation]. Bulgarian Comparative Education Society, Bulgaria.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). The effect of bureaucratic school structure on teacher leadership culture: A mixed study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2175-2201. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0150>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.

- Price, H.E. & Moolenaar, N.M. (2015), "Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates", *Journal of Educational Administration*, 53(1). <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Rosenblatt, Z., & Shimoni, O. (2001). Teacher accountability: An experimental field study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(4), 309-328. <https://doi.org/10.1023/A:1015457732452>
- Rowan, B. (1990). Chapter 7: Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16(1), 353-389. <https://doi.org/10.3102/0091732X016001353>
- Schott, C., H. V. Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003003>
- Van der Vyver, C. P., Fuller, M.P. & Khumalo, J. B. (2021). Teacher leadership in the South African context: Areas, attributes, and cultural responsiveness. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 127-162. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.5>
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghore, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 193-215. <https://doi.org/10.1080/1360311042000339374>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

With the understanding that education is a factor that makes an important contribution to the development of individuals and societies, factors such as the increase and diversification of expectations for schools, the intensification of pressures to increase success and quality, and the spread of accountability practices have complicated the functioning of schools and caused more tasks to be undertaken (Barth, 1990; Elmore, 2000; Hairon, 2017; Rosenblatt & Shimoni, 2001). This situation has revealed that the administrators should not be left alone in the management and operation of the schools and the participation and support of the teachers is necessary. In this sense, it is argued that the leadership of teachers is needed in school management (Barth, 1990). Teacher leadership makes important contributions to school administrators to contribute to the administrative context (Buluç, 2009; Hoy & Miskel, 2010), to provide an effective learning environment, and to increase school and student success (Darling-Hammond & Rothman, 2011). One of the factors that affect teachers' ability to perform their leadership roles is the organizational structure of the school (Frost, 2012). The behaviors and functioning of the employees in the organization are shaped according to the organizational structure (York-Barr & Duke, 2004). Since the studies related to organizational structures reveal the effects on the employees of the organization, the organizational structure can also be effective on the behaviors of teachers to display their leadership roles, as it is a factor that is taken into account when employees want to define, explain and change their behaviors, attitudes and experiences (Grant & Parker, 2009). In limited studies in the literature, it has been observed that there is a significant relationship between organizational structure and teacher leadership behaviors (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). Organizational structures may allow or prevent the behaviors of teachers to display their leadership roles, depending on their specific characteristics. In this respect, examining the relationship between the organizational structure of the school and the teachers' ability to display their leadership roles will contribute to gaining knowledge about what the organizational structure of the school should be or how schools should be structured organizationally in order to enable teachers to exhibit their leadership roles. In addition, the number of studies examining the relationship between the mechanical and organic organizational structure of the school and teacher leadership is limited in the literature. It is thought that this study can contribute to the development of the knowledge level of the literature on the subject. For these reasons, in this study, the relationship between the mechanical and organic organizational structure of the school and the teacher leadership was examined.

2. METHOD

The relational survey model was used in this study, which examines the relationship between the teacher leadership behaviors of classroom teachers and the mechanical and organic organizational structure of the school. The data of this study were obtained from 274 primary school teachers working in 15 public primary schools in the central district of Bolu in the first semester of the 2021-2022 academic year.

In this study, the "Mechanical and Organic Organizational Structure Scale" developed by Freund and Drach-Zanavy (2007), adapted to school organizations by Conley and You (2014) and adapted into Turkish by Cerit (2015) was used to determine teachers' perceptions of the organizational structure of the school. Confirmatory factor analysis was performed for the construct validity of the scale. It is seen that the structure of the Mechanic and Organic Organizational Structure Scale, consisting of 12 items and a single factor of the Mechanical Structure Scale, and the structure of the Organic Structure Scale consisting of 4 items and a single factor have been tested and verified by Confirmatory Factor Analysis. Accordingly, in this study, it can be said that the Mechanical and Organic Organizational Structure Scale has construct validity. The Cronbach alpha coefficient was calculated for the reliability study of the Mechanical and Organic Organizational Structure Scale. Accordingly, in this study, it can be said that the items in the

Mechanical and Organic Organizational Structure Scale are intended to determine the mechanical and organic school structure, that is, they have internal consistency.

In this study, the “Teacher Leadership Scale” developed by Beycioğlu and Aslan (2010) was used to determine the level of teachers' displaying their leadership roles. Confirmatory factor analysis was performed for the construct validity of the scale. It is seen that the structure of the Teacher Leadership Scale consisting of 25 items and 3 factors has been tested and confirmed by Confirmatory Factor Analysis. Accordingly, in this study, it can be said that the Teacher Leadership Scale has construct validity. The Cronbach alpha coefficient was calculated for the reliability study of the Teacher Leadership Scale. Accordingly, in this study, it can be said that the items in the Teacher Leadership Scale are aimed at determining teachers' perceptions of leadership behaviors, that is, they have internal consistency.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It can be said that primary school teachers think that the organizational structure of the schools they work in is structured according to organic characteristics rather than mechanical ones. Accordingly, it can be stated that teachers think that the rules are applied flexibly in their schools and that they are included in the decision-making processes. It can be seen that classroom teachers' levels of exhibiting teacher leadership behaviors are above the average value. According to these findings, it can be stated that classroom teachers are willing to perform informal leadership roles that can contribute to school development as well as their formal leadership roles.

The results of the correlation analyzes showed that there was a negative and moderately significant relationship between the mechanical school structure and teacher leadership, and a positive and moderately significant relationship between the organic school structure and teacher leadership. According to this result, classroom teachers may not show a tendency to exhibit teacher leadership behaviors when they think that their schools have a mechanical school structure. When they think that their schools have an organic school structure, an increase can be seen in the level of exhibiting teacher leadership behaviors.

The results of the regression analysis showed that the mechanical school structure significantly and negatively predicted the teacher leadership behaviors of the classroom teachers, while the organic school structure predicted it positively. According to this result, it can be said that the mechanical school structure does not allow teachers to exhibit their leadership behaviors, while the organic school structure facilitates the teachers' leadership behaviors.

Studies have revealed that teachers cannot exhibit leadership behaviors in mechanical school structures where the behaviors to be exhibited by teachers are determined and autonomous behaviors cannot be demonstrated (Çakan 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). The findings obtained in this study also support this view. It is unlikely that teachers have a low chance of exhibiting leadership behaviors in schools with mechanical characteristics. Similar to the findings of this study, studies have revealed that it contributes to the emergence and development of teachers' leadership roles in organic school structures (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). Schools with organic structure characteristics can enable teachers to perform leadership behaviors. In this respect, it can be said that school structures should be structured according to organic characteristics in order for teachers to exhibit leadership behaviors.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/399

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 213–228. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1182443>

The Relationship between Teacher Demoralization in Educational Policy Context and School Effectiveness

Öğretmenlerin Eğitim Politikaları Bağlamında Moral Yitimleri ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Ümit Dilekçi¹ , İbrahim Limon² , Ayça Kaya³ 

Geliş Tarihi (Received): 30.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 20.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Abstract: The current study investigates the association between teacher demoralization and perceived school effectiveness. The sample consists of 267 teachers working in the province of Batman during the 2021-2022 academic year. They were reached through convenient sampling. Two data collection tools were used in the study. To measure teachers' demoralization level, the "Teacher Demoralization in Educational Policy Context Scale" and the school effectiveness level "Perceived School Effectiveness Scale" were adopted. The demoralization scale was a self-reported one, and school effectiveness was measured based on teacher perceptions. Based on the normal distribution of the data, parametric tests were used. Within the descriptive statistics, means and standard deviations were calculated, and Pearson correlation coefficients, simple and multiple regression analysis were conducted to reveal the associations between variables. The findings revealed that teachers were moderately demoralized, and they perceived their schools as moderately effective. There was a significant moderate level of negative association between teacher demoralization and perceived school effectiveness. Teacher demoralization was a significant predictor of school effectiveness. We discussed the findings based on the previous literature. The researchers made some suggestions based on the findings and for further research.

Anahtar Kelimeler: Educational policy, teacher, demoralization, school, effectiveness, school effectiveness.

&

Öz: Bu araştırma eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkiyi irdelemektedir. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Batman ilinde görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla ulaşılan 267 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin moral yitimi düzeylerini ölçmek için "Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği" ve okul etkililiğini ölçmek için "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Moral yitimi öz bildirime, okul etkililiği ise öğretmen algılarına dayalı olarak ölçülmüştür. Veri normal dağılım varsayımını karşıladığı için veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve yordayıcı ilişkiler kapsamında basit ve çoklu regresyon analizleri yürütülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin "orta" düzeyde moral yitimi deneyimlediklerini ve okullarını "orta" düzeyde etkili olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen moral yitimi ile algılanan okul etkililiği arasında orta düzeyde, anlamlı, negatif bir ilişki söz konusudur. Öğretmen moral yitimi, okul etkililiğini anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Elde edilen bulgular mevcut alanyazın temelinde tartışılmıştır. Araştırmacılar, bulgulara dayalı olarak gelecekteki araştırmalar için bazı önerilerde bulunmuştur.

Keywords: Eğitim politikaları, öğretmen, moral yitimi, okul, etkililik, okul etkililiği.

Atıf/Cite as: Dilekçi, Ü., Limon, İ., & Kaya, A. (2023). The Relationship between Teacher Demoralization in Educational Policy Context and School Effectiveness. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 213-228. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1182443>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Doç. Dr. Ümit Dilekçi, Batman Üniversitesi, dilekciumit@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6205-1247>

² Dr. İbrahim Limon, Sakarya Mithatpaşa Anadolu Lisesi, ibomon@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5830-7561>

³ Dr. Öğr. Üyesi Ayça Kaya, Haliç Üniversitesi, aycabagmenkaya@halic.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7510-7708>

1. INTRODUCTION

School is where educational activities mainly take place and the fundamental building block of the educational system. On the other hand, an influential school realizes administrative, organizational, and educational aims in a planned way. For the school to fully realize its effectiveness, it is expected that the student will use the education that s/he received for himself, his family, and the nation. Effective schools are efficient, helpful, healthy, and lively, and employees have a high level of job satisfaction in these schools (Başaran, 2000). Various factors influence the effectiveness of schools, and this study investigates the effect of teacher demoralization in the context of educational policies, which is an emerging phenomenon in literature (Ibrahim & Alhabbash, 2022; Limon, 2019; Santoro, 2012, 2018; Santoro & Hazel, 2022; Tsang & Liu, 2016). It can be regarded as a threat to school effectiveness since it has a negative effect on teacher job performance (Limon, 2019).

Teachers working in effective schools are also effective teachers (Özden, 2011). These teachers, not demoralized, understand the needs of individuals and respond to these needs in the direction of the common goals of both the individuals and the group. On the other hand, to enhance the professional culture in schools where demoralization is prevalent, a shared vision or set of goals should be established and the significance of professional development should be emphasized. If the accountability policies focus on public recognition of high-performing teachers and improvement of low performers will contribute to a feeling of being supported and valued. When the leaders are visible and include teachers in decision-making processes, teachers will have higher morale (Mangin, 2021). It is stated that inadequate professional support affects the morale of teachers and that teachers are often disappointed when they cannot teach in the way they believe is appropriate (Santoro, 2019). According to Elvira (2020), the demoralization of teachers causes them to feel powerless and further negatively affects their well-being and professional performance. Working in a toxic and unsupportive environment for a long time might consume even the most resilient teachers' personal resources (Santoro, 2012). In this sense, Limon (2019) defined demoralization as "*teachers' low orientation to education policies and education policies making it difficult for teachers to access moral rewards in the professional context*".

Demoralization also causes external depression since situational or experiential environmental factors cause these negative emotions. Jerome Franks defines demoralization as "*the inability to cope with feelings of helplessness, hopelessness, meaninglessness, inadequacy of the subject, and decreased self-esteem*" (Tsang & Liu, 2016). Hultz (2021) suggested that adapting to sudden changes might cause teachers to feel inadequate. These changes can cause over workload, lower morale, harm collegiality, or otherwise frustrate administrators and teachers. For teachers, much of the stress comes not only from students but also from things outside the classroom, such as the country's bureaucracy and changes in the educational system. Teachers are more likely to experience well-being when effective school and leadership support is provided. Because when teachers feel supported and motivated, they are more confident that administrators desire the best for them (Mangin, 2021). School effectiveness research associates it with high morale (Wang et al., 2013). Additionally, effective schools support students' development, have a vision that motivates teachers, mobilize employees to achieve common goals, and have a qualified teaching staff (Purkey & Smith, 1993).

Teachers and students can set and achieve ambitious goals in effective schools (Lezotte, 2001; Lezotte et al., 2002; Zahed-Babelan et al., 2019). In effective schools, there is a collaboration among teachers, teachers trust each other, and share a vision of success, and there is a lifelong learning philosophy. In ineffective schools, on the other hand, many factors lead to the demoralization of teachers. In such schools, teacher turnover is generally high, and new and less experienced teachers replace more experienced ones (Noddings, 2014; Wronowski, 2021), which may lead to demoralization. However, the lack of support from school administrators is one of the other factors that cause teacher demoralization (Morris et al., 2020). Teachers will feel vulnerable and avoid innovative practices when they are not assured that they will be supported

when difficulties arise (Heick, 2020). Where there is no innovation, teachers will always depend on the existing methods and will not be able to create an effective school climate that will improve their practices (Morris et al., 2020). However, the perception of equal workload among teachers and other staff will contribute to higher morale in schools. Other methods to enhance teachers' morale are to praise and provide them with positive reinforcement and respect them. Since the teachers' morale is one of the prerequisites of effective schools enhancing and maintaining the morale should be a primary concern for schools (Mangin, 2021). The outcomes of low teacher morale are stress, dissatisfaction with the job, burnout, and emotional exhaustion (Sampayo & Leichtman, 2021; Will, 2021). Work-related stress and fatigue might affect teachers' private lives, as well. Teachers' morale is also associated with effort and instruction quality (Clarke, 2011). Additionally, the schools' professional culture, responsibility concern and feeling of support are also influential on teacher morale (Bradford & Braaten, 2018). The point of demoralization that teachers struggle with also undermines teacher autonomy and professionalism (Daliri-Ngametua & Hardy, 2022). When teachers think that the conditions damage students learning, especially when they do not feel about mandatory policies and regulations, sources of demoralization can damage teachers' well-being (Santoro, 2018). As a result, these teachers experience moral conflict when they balance a lack of autonomy, on the one hand, with moral and ethical responsibilities to students. If they accept the tasks, they feel complicit in the harm done to the students, which results in a loss of joy, hopelessness, and a lack of job opportunities in their jobs (Frank, 2016). Demoralization might arise from various sources, causing conflict between feelings of professional integrity and job expectations. The enthusiastic dimension of their profession may erode if teachers do what they are asked to do and do not have the time to reflect or support their moral aspirations to make a difference and inspire students to make a difference (Bradford & Braaten, 2018). Therefore, demoralization is not particularly emotional; however, it can be said that it stems from ongoing value conflicts with pedagogical policies, reform imperatives, and school practices (Wronowski & Urick, 2021).

In literature, there is a growing concern about teacher demoralization (Daliri-Ngametua & Hardy, 2022; Elvira, 2020; Limon & Sezgin Nartgün, 2021; Mangin, 2021; Sampayo & Leichtman, 2021; Santoro & Morehouse, 2011; Santoro, 2020; Santoro, 2022; Tsang, 2019; Tsang & Liu, 2016; Wang et al., 2013; Will, 2021; Wronowski & Urick, 2021). On the other hand, teacher morale seems to be associated with different variables, such as school effectiveness (Abdullah et al., 2016; Thomas, 1997). Teacher demoralization is known to have a detrimental effect on school effectiveness (Barmao, 2012). In this sense, schools must keep teachers' morale high (Gökçe & Kahraman, 2010). Research on effective schools indicates that in these schools, administrators are strong leaders, and leadership is associated with school climate, keeping teachers' morale high and organizational performance (Cerit & Yıldırım, 2017; Ermeydan, 2019; Gökbulut & Turan, 2021; Laila, 2015; Ngang et al., 2010; Sezgin-Nartgün et al., 2020; Şahin, 2020; Şenel & Buluç, 2016; Young, 1998; Yürek & Cömert, 2021). In this sense, it would be appropriate to refer to teacher demoralization as the conflict between teachers' values and the practices imposed by the education policies rather than a feeling. This implies that the way to prevent teacher demoralization is to understand how they make sense of education policies and practices. In other words, when teachers cannot find the opportunity to do what they can do is the reason for teacher demoralization (Limon, 2019). Santoro (2018) states that demoralization is a process that can be prevented or reversed. Based on Carlson-Jaquez's (2016) characterization of teacher demoralization as the negative impact of educational policies on teachers' motivation, it is anticipated that determining the relationship between demoralization and school effectiveness will provide perspectives on eliminating potential problems. In this sense, the present study aims to determine the relationships between teacher demoralization and perceived school effectiveness in educational policy context. To this end, this study sought answers to the following questions:

1. What are the teachers' views on demoralization in the context of education policies and perceived school effectiveness?
2. Are there significant relationships between teachers' demoralization (orientation to educational policies and professional demoralization) and perceived school effectiveness?
3. Do orientation to educational policies and professional demoralization significantly predict perceived school effectiveness?
4. Does teacher demoralization significantly predict perceived school effectiveness?

2. METHOD

2.1. Research design

This study employed a relational design, one of the quantitative research methods. The relational design investigates whether two or more variables are associated (Marczyk et al., 2005). The current study examined the association between teacher demoralization in the context of educational policies and school effectiveness.

2.2. Sample

The research sample consists of 267 teachers working in the Batman city center in the 2021-2022 academic year. The participants were reached through a convenient sampling method (Phua, 2004). Of the teachers, 132 (49.4%) were female and 135 (50.6%) were male; 56 (21.0%) had 0-5 years, 52 (19.5%) 6-10 years, 50 (18.7%) 11-15 years, 63 (23.6%) 16-20 years and 46 (17.2%) 21 years or over experience. While 204 of the teachers (76.4%) were undergraduates, 63 (23.6%) were graduates; 15 (5.6%) of them work in pre-school, 67 (25.1%) in primary school, 129 (48.3%) in secondary school and 56 (21.0%) in high schools. Finally, 247 were taught in public schools (92.5%) and 20 (7.5%) in private schools.

Table 1.

Demographics of participants

Variable	Group	f	%
Gender	Female	132	49,4
	Male	135	50,6
School	Pre-school	15	5,6
	Primary school	67	25,1
	Elementary school	129	48,3
	High school	56	21,0
Experience	0-5 years	56	21,0
	6-10 years	52	19,5
	11-15 years	50	18,7
	16-20 years	63	23,6
	21 years and above	46	17,2
Education	Undergraduate	204	76,4
	Graduate	63	23,6
School type	State	247	92,5
	Private	20	7,5
Total		267	100

2.3. Data collection tools

2.3.1. Teacher demoralization scale

This scale was developed by Carlson-Jaquez (2016) to measure the level of demoralization experienced by teachers in the context of educational policies. The Turkish adaptation of the scale was carried out by Limon (2019). The scale has two dimensions and eight items. The first dimension is the orientation to educational policy and has five items. The second dimension is professional demoralization and has three items. The scale is a 5-point Likert type one, and the response options range from "(1) Strongly disagree to (5) Strongly agree. The items in the first dimension contain favorable judgments and are reverse coded to obtain the total score. A sample item is as follows: "Up-to-date education policies allow my working conditions to improve." Limon (2019) analyzed the scale's construct validity through exploratory and confirmatory factor analyses. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated to check the scale's reliability. The findings indicated that the scale was valid and reliable when adapted to Turkish culture.

We also tested the validity and reliability of the scale on the current data set. The confirmatory factor analysis showed that the fit indices were as follows ($\chi^2/df=2.66$; $p=.00$; $RMSEA=.08$; $NFI=.96$; $NNFI=.96$; $CFI=.97$; $GFI=.96$; $AGFI=.91$; $SRMR=.04$), indicating good fit (Schermelleh-Engel et al, 2003). Cronbach's Alpha coefficients emerged as follows "orientation to education policies" ($\alpha=.89$); professional demoralization ($\alpha=.82$) and teacher demoralization scale ($\alpha=.88$) which were satisfactory (Büyüköztürk, 2011). These findings revealed that the scale was valid and reliable.

2.3.2. Perceived school effectiveness scale

This scale was developed by Mott (1972) for hospitals. It was adapted to school organizations in further studies (Hoy et al., 1991; Hoy & Ferguson, 1985; Miskel et al., 1979). Turkish adaptation was conducted by Yıldırım and Ada (2018). The scale is unidimensional and consists of eight items. The response options on the 6-point Likert-type scale range from (1) Strongly disagree to (6) Totally agree. A sample item is as follows "When changes are made in this school, teachers quickly accept and adapt them". Yıldırım and Ada (2018) conducted exploratory and confirmatory factor analyses to evaluate the scale's validity. As for reliability, test-retest and Cronbach's Alpha reliability coefficients were examined. The findings indicated that the scale was valid and reliable.

We also tested the validity and reliability of the scale. The findings of confirmatory factor analysis indicated that fit indices were as follows ($\chi^2/df=2.66$; $p=.00$; $RMSEA=.08$; $NFI=.96$; $NNFI=.96$; $CFI=.98$; $GFI=.96$; $AGFI=.92$; $SRMR=.03$) indicating good fit (Schermelleh-Engel et al, 2003). Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as ($\alpha=.90$) and showed that the reliability criterion was satisfied (Büyüköztürk, 2011).

2.4. Data collection and analysis procedures

This study was approved by *Batman University Ethics Committee Decision* (Number=2022/06-01). Data collection took place between June and July 2022, and participation in the research was voluntary. In the data analysis, first of all, the distribution of the data was examined with the kurtosis-skewness coefficients. Table 2 below displays the findings.

Table 2.*Skewness and Kurtosis values*

Variable	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Orientation to educational policies	,10	,15	-,56	,30
Professional demoralization	-,06	,15	-,69	,30
Teacher demoralization	,11	,15	-,63	,30
Perceived school effectiveness	-,73	,15	,31	,30

As Table 2 shows, skewness, and kurtosis values range between (+,-) 1.96, indicating normally distributed data for all variables (Field, 2009). Thus, parametric statistics were used to analyze the data. Arithmetic means and standard deviation values were calculated within the scope of descriptive findings, and Pearson correlation coefficients were calculated to determine the relationships between variables. Predictive relationships between variables were analyzed through simple and multiple linear regressions.

Before conducting multiple regression analysis, the variance inflation factor (VIF) and tolerance values, and correlation coefficient were checked. The findings indicated that VIF was 1.41 and tolerance was .71, and the correlation coefficient between orientation to educational policies and professional demoralization as independent variables was $r=-.54$. These findings suggested that there was not a multicollinearity problem between the independent variables (Mertler & Vannatta, 2005). Additionally, we tested multivariate normality through scatter plot matrix showing that this assumption was also satisfied (Çokluk et al., 2018).

2.5. Ethical approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “*Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive*” were followed. None of the actions specified under the title of “*Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics*”, which is the second part of the directive, have not been carried out.

Ethics committee approval information

Ethical committee = Batman University ethic committee

Data of ethical approval= 09.06.2022

Number of ethical approvals= 2022/06-01

3. FINDINGS

Within the descriptive statistics, means and standard deviations were calculated, and Pearson correlation coefficients and simple and multiple regression analysis were conducted to reveal the associations between variables.

Descriptive findings

Table 3.

Descriptive findings

Scale	N	Minimum	Maximum	\bar{x}	SD
Orientation to educational policies	267	1,00	5,00	2,67	,86
Professional demoralization	267	1,33	5,00	3,27	,89
Teacher demoralization scale	267	1,63	5,00	3,31	,77
Perceived school effectiveness scale	267	1,00	6,00	3,95	,97

Table 3 presents descriptive findings which indicate that teachers' orientation to educational policies was ($\bar{x}=2.67$; $SD=.86$); professional demoralization ($\bar{x}=3.27$; $SD=.89$), and demoralization in general ($\bar{x}=3.31$; $SD=.77$). On the other hand, teachers' perceived school effectiveness was ($\bar{x}=3.95$; $SD=.97$). These findings showed that teachers' perceptions of the variables were at an average level.

Table 4.

The correlation between perceived school effectiveness and teacher demoralization

Scale	Orientation to educational policies	Professional demoralization	Teacher demoralization
Perceived school effectiveness	,32**	-,19**	-,31**

(** $p<.01$; $N=267$)

Table 4 presents the findings regarding the relationships between the variables. The findings showed that perceived school effectiveness had a statistically significant positive association with orientation to educational policies ($r=.32$; $p<.01$); negative associations with professional demoralization ($r=-.19$; $p<.01$), and teacher demoralization in general ($r=-.31$; $p<.01$). As for the strengths of the relationships, there is a weak relationship between professional demoralization and school effectiveness. On the other hand, the relationships between orientation to educational policies and teacher demoralization, and school effectiveness are moderate (Muijs, 2004). Drawing on these findings, we can conclude that as orientation to educational policies increases perceived school effectiveness is higher; however, as professional demoralization or teacher demoralization in general increases, perceived school effectiveness decreases.

Table 5.

The effect of orientation to educational policies and professional demoralization on perceived school effectiveness

Variables	Beta	SE	Standardized Beta	t	p	R	R ²	F	p
Constant	3.11	.40	-	7.70	.00				
OEP	.35	.08	.31	4.49	.00	.32	.11	15.52	.00
PD	-.03	.08	-.03	-.37	.71				

Note: OEP=Orientation to educational policies; PD=Professional demoralization

Table 5 presents the findings regarding the multiple regression analysis in which orientation to educational policies and professional demoralization were predictors of perceived school effectiveness. The findings suggested that the model tested was statistically significant ($R=.32$; $R^2=.11$; $F_{(1,265)}=15.52$; $p=.00$) and independent variables explained 11% of the variance in perceived school effectiveness. Considering the t

values, orientation to educational policies significantly predicted perceived school effectiveness ($\beta=.31$; $p=.00$) but professional demoralization did not ($\beta=-.03$; $p=.71$).

Table 6.

The effect of teacher demoralization on perceived school effectiveness

Variable	Beta	SE	Standardized Beta	t	p	R	R ²	F	P
Constant	5.24	.25	-	20.93	.00				
Teacher demoralization	-.39	.07	-.31	-5.29	.00	.31	.09	28.00	.00

Table 6 presents the findings regarding the simple linear regression analysis conducted to determine the predictive relationship between teacher demoralization and perceived school effectiveness. The findings suggested that teacher demoralization significantly predicted school effectiveness ($R=.31$; $R^2=.09$; $F_{(1,265)}=28.00$; $p<.01$). Thus, teacher demoralization explained 9% of the variance in perceived school effectiveness.

4. CONCLUSION, DISCUSSION, and RECOMMENDATIONS

The present study investigates the associations between teacher demoralization and perceived school effectiveness. Firstly, descriptive findings indicated that teachers’ perceptions of orientation to educational policies, professional demoralization, teacher demoralization, and perceived school effectiveness were average. Based on these findings, it can be said that teachers are moderately demoralized and do not perceive their schools as highly effective. Previous literature suggested similar findings regarding teacher morale (Cemaloğlu, 2006; Güçlü, et al., 2014; Kırca, 2019; Memişoğlu & Aydın, 2014; Memişoğlu & Taşkın, 2019; Tanrıoğen, 2003; Ural & Aksoy, 2005; Üstüner, 1999) and demoralization (Limon, 2019). Tsang and Liu (2016) stated several reasons for teacher demoralization, such as lack of communication between school administration and teachers, strict supervision, lack of trust among stakeholders, and lack of autonomy. On the other hand, teachers’ perceptions of school effectiveness were average. A positive school climate enables teachers to perceive school effectiveness positively (Gezerler, 2021). Thus, it can be concluded that teachers perceive the climate in their schools negatively.

Another finding of the current study suggested a negative association between teacher demoralization and perceived school effectiveness. At the same time, there was a positive association between orientation to educational policies and perceived school effectiveness. Wang (2009) suggested that when school administrators did not include teachers in decisions, teachers experienced demoralization. If teachers cannot find the opportunity to put their professional values into practice, they are demoralized (Santoro & Hazel, 2022). Similarly, Wronowski (2021) found that when school administrators did not support teachers, they were demoralized, which implies that how principals demonstrate leadership behaviors and support their teachers through policy changes can affect teachers' perceptions of their work and overall morale. Teacher demoralization can accelerate when the reforms in education policies force the teacher to change the usual practices, and the relevant changes are implemented quickly (Santoro & Morehouse, 2011). Thus, the acceleration of the demoralization process may negatively affect teachers' perceived school effectiveness. Hallinger (2010) also emphasized that a school climate where teachers experience high morale positively affects school effectiveness. However, it is also known that the leadership style that has the most significant impact on teacher morale is collaborative leadership. Involving employees in decisions in effective schools supports the development of a collaborative school climate, and there is a significant relationship between teacher morale and student achievement (Thomas, 1997) which is an indicator of school effectiveness.

Finally, the study investigated the predictive relationships between teacher demoralization and perceived school effectiveness. In this sense, a simple and multiple regression model was conducted. The findings can be summarized as follows. In the multiple regression model, orientation to educational policies significantly predicted perceived school effectiveness. In this sense, we can say that teachers' views on educational policies are influential on schools' effectiveness. When the teachers approve the policies, they exert more effort to implement them successfully. However, professional demoralization did not significantly contribute to the model in which its effect on perceived school effectiveness was not significant. Professional demoralization refers to teachers' frustration, discouragement, and disenchantment due to educational policies. Effectiveness is likely to decrease in a school where teachers experience these feelings since teachers are the critical actors in school effectiveness. The findings also showed that teacher demoralization significantly predicted school effectiveness. The symptoms of teacher demoralization are restlessness, helplessness, failure, loss of meaning, and hopelessness (Carlson-Jaquez, 2016) which are expected to result in low job performance. Thus, Limon (2019) revealed that teacher demoralization negatively affected teachers' job performance, which can be regarded as a threat to school effectiveness. A similar finding suggested that teacher attrition negatively affects teacher morale and school climate, in other words, school effectiveness (Ibrahim & Alhabbash, 2022). Demoralized teachers may not be motivated to participate in professional networks (Elvira, 2020). When teachers face stress, mainly due to low morale, they might feel emotional exhaustion, which decreases positive feelings toward students (Gökalp, 2008). Teachers' low morale can negatively affect their relationships with their students and, as a result, their academic and mental functions (Hinds, 2013). These are factors that might negatively affect school effectiveness. In this sense, schools should constantly improve themselves and create a positive climate to minimize teacher demoralization. They should also vision strategies to eliminate problems that can negatively affect teacher morale (Ada & Akan, 2007).

Teacher demoralization might emerge at multiple levels of school governance and administration and through politically charged policy changes for purposes that are not always transparent within the complexity of a neoliberal-influenced education system (Santoro, 2012; Tsang, 2019). Understanding the factors influential on deprofessionalism and demoralization is an important initiative because these are significant predictors of teachers leaving the profession and turnover intention (Wronowski, 2021). In other words, this reduces the effectiveness of the school. Effective schools have an environment that facilitates learning and a high motivation to teach, closely associated with teachers' morale (Şişman, 2004). It is suggested that when experienced teachers with moral satisfaction are deprived of the profession's moral rewards, they are demoralized (Santoro, 2011). Carlson-Jaquez (2016) defined demoralization as the inability to access the profession's moral rewards. Similarly, demoralization emerges when obstacles prevent reaching moral goals (Tsang, 2019). As the moral dimension of the teaching profession is emphasized in the literature, policymakers should consider teachers' moral concerns while preparing educational policies. Any measure taken to prevent teacher demoralization will also contribute to school effectiveness. For this purpose, it is important to prepare platforms that enable teachers to express their opinions on issues that directly concern teachers' school life, plan continuous professional development activities with workshops held in small groups by ensuring democratic participation, and motivate teachers in the direction that will positively affect their personal rights and performance in the decisions taken at the national level. On the other hand, qualitative studies can provide a more in-depth insight into the causes of demoralization. Including mediators or moderators in models tested in this study may help researchers reveal further factors influential on the relationship between demoralization and school effectiveness. Although this study has significant implications, it was conducted with some limitations. First of all, the universe was limited to only one city, Batman. Secondly, the study employed a cross-sectional design. Thirdly, the findings were limited to the dimensions included in scales.

Reference

- Abdullah, A. G. K., Yiing, M. H., & Ling, Y. L. (2016). Teachers' morale and school effectiveness in secondary schools of Sibu, Sarawak. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 52-57. <https://doi.org/10.11648/j.ijecs.20160102.14>
- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Barmao, C. (2012). Causes and effects of conflict on teacher morale in public primary schools in Eldoret municipality, Kenya. *Journal of Education and Human Development*, 1(1), 22-29.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bradford, C., & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 75, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.017>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlson-Jaquez, H. A. (2016). *Development an instrument to measure k-12 teacher demoralization in a test based accountability context* [Doktora tezi, Virginia Commonwealth University]. <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5603&context=etd>
- Cemaloğlu, N. (2006). Analysis of the primary school teachers' perceptions of organizational health in terms of different variables. *Hacettepe University Journal of Education*, 30, 63-72.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914. <https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Clarke, D. M. (2011). *Depression, demoralization, and psychotherapy in people who are medically ill*. In R. D. Alarcon, & J. B. Frank (Eds.), *The psychotherpay of hope: The legacy of persuasion and healing* (pp. 125-157). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daliri-Ngametua, R., & Hardy, I. (2022). The devalued, demoralized and disappearing teacher: The nature and effects of datafication and performativity in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 30(102), 2-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6174>
- Elvira, D. (2020). Teacher demoralization: Neoliberal influence on the complex education system and teacher morale. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*, 1165. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1165>
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Frank, J. (2016). Demoralization and teaching: Lessons from the blues. *Philosophy of Education Archive*, 127-134.
- Gezerler, T. (2021). *Etik liderlik ve okul etkililiği ile arasındaki ilişkide okul ikliminin rolü* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gökalp, G. (2008). *Effects of stress on teacher decision making* [Doktora tezi, University of Southern California]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global: The Humanities and Social Sciences Collection (Order No. 3341685). <https://www.proquest.com/docview/304462330?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Gökbulut, B., & Turan, S. (2021). Exploring the link between principals visionary leadership and school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), 589-623. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.320>
- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.

- Güçlü, N., Receptoğlu, E., & Kılınc, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Hallinger, P. (2010). *Leadership for learning: What we have learned from 30 years of empirical research*. Paper presented at the Hong Kong School Principals' Conference 2010: Riding the Tide, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- Heick, T. (2020). *Six immediate strategies for improving teacher morale*. Teach thought. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.teachthought.com/pedagogy/6-immediate-strategies-improving-teacher-morale/>
- Hinds, E. D. (2013). *The role of experiential avoidance in teacher stress and mental health* [Doktora tezi, University of Oregon]. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global: The Humanities and Social Sciences Collection (Order No. 3600086).
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134. <https://doi.org/10.1177/0013161X8502100200>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hultz, C. T. (2021). *Teacher demoralization, mental health, and the moderating effect of shame resilience* (Doktora tezi, University of North Dakota). <https://www.proquest.com/docview/2572571157?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Ibrahim, A., & Alhabbash, M. (2022). Teacher demoralization: A phenomenological study of triggers, development stages, and reactions. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103562. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103562>
- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 695-721. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1986>
- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective school's movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Lezotte, L. W., Skaife, R. D., & Holstead, M. D. (2002). *Effective schools-only you can make a difference*. Phoenix, AZ: All Star Publishing.
- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Limon, İ., & Sezgin Nartgün, Ş. (2021). *Eğitim politikaları bağlamında öğretmenlerin moral yitimi düzeylerinin incelenmesi*. (Ed. İ. Aydın). Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan içinde (s.339-355). Ankara Üniversitesi Yayınları: Ankara.
- Mangin, R. (2021). Increasing teacher morale. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 27-31.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons: New Jersey.
- Memişoğlu, S. P., & Aydın, A. A. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul ortamında morale ilişkin algıları. *International Journal of Social Science*, 26, 105-122. <http://dx.doi.org/10.9761/IJASS2325>
- Memişoğlu, S. P., & Taşkın, S. (2019). Öğretmenlerin moral düzeylerinin öğretmen verimliliğine katkısı. *Researcher*, 7(2), 185-203.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Los Angeles: Sage Publications.

- Miskel, C. G., Fevurly, R., & Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97-118. <https://doi.org/10.1177/0013131X79015003>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802-820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>
- Mott, P. (1972). *The characteristics of effective organizations*. New York: Harper and Row.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in Education*. London: Sage Publications.
- Ngang, T. K., Abdulla, Z., & Mey, S. C. (2010). Teacher leadership and school effectiveness in the primary schools of Maldives. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 255-270.
- Noddings, N. (2014). High morale is a good cause. *Educational Leadership*, 71(5), 14-18.
- Özden, Y. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Phua, V. (2004). *Convenience sample*. The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods (Ed. M.S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T.F. Liao) içinde (s.197). California: SAGE Publications.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Sampayo, C., & Leichtman, K. (2021). A Concern for the teaching profession: Impacts of demoralization. *FAU Undergraduate Research Journal*, 10, 21-24.
- Santoro, D. A. (2020). Teacher demoralization isn't the same as teacher burnout. *Education Week*. https://www.eschoolnews.com/files/2022/07/MerlynMind_UCI_AI_in_Classrooms_Final_Report_2022.pdf
- Santoro, D. A. (2012). *Teacher demoralization and teacher burnout: Why the distinction matter*. Retrieved from <http://www.ajeforum.com/teacher-demoralization-and-teacher-burnout-why-the-distinction-matters/>
- Santoro, D. A. (2018). *Demoralized: why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Santoro, D. A. (2019). The problem with stories about teacher 'burnout'. *Phi Delta Kappan*, 101(4), 26-33. <https://doi.org/10.1177/003172171989>
- Santoro, D. A., & Hazel, J. (2022). Demoralization and remoralization: The power of creating space for teachers' moral centres. *Philosophical Inquiry in Education*, 29(1), 16-21. <https://doi.org/10.7202/1088376ar>
- Santoro, D. A., & Morehouse, L. (2011). Teaching's conscientious objectors: Principled leavers of high-poverty schools. *Teachers College Record*, 113(12), 2670-2704. <https://doi.org/10.1177/0161468111113012>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Sezgin-Nartgün, Ş., Limon, İ., & Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: the mediating role of work effort. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 141-154. <https://doi.org/10.14686/buefad.653014>
- Şahin, F. (2020). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin, okulun etkililiğine ve akademik başarısına etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2004). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıoğen, Z. M. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin moral düzeylerini etkileyen etmenler (Denizli ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Thomas, V. (1997). *What research says about administrators' management style, effectiveness, and teacher morale*. IL: Clearinghouse.

- Tsang, K. K. (2019). Teachers as disempowered and demoralized moral agents: School board management and teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Studies*, 67(2), 251-267. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1497770>
- Tsang, K. K., & Liu, D. (2016). Teacher demoralization, disempowerment and school administration. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 200-225. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1883>
- Ural, A., & Aksoy, O. (2005). Ortaöğretim okullarında öğretmen morali. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 141-164.
- Üstüner, M. (1999). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ve öğretmen morali (Malatya İli örneği)* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Wang, A. W., Walters, A. M., & Thum, Y. M. (2013). Identifying highly effective urban schools: Comparing two measures of school success. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 517-540. <https://doi.org/10.1108/09513541311329878>
- Wang, D. (2009). *An ethnography of teachers in a rural school in China* [Doktora tezi, Syracuse University]. <https://www.proquest.com/docview/305080962?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Will, M. (2021). *As teacher morale hits a new low, schools look for ways to give breaks, restoration*. EducationWeek. Retrieved August 21, 2022, from <https://www.edweek.org/leadership/as-teacher-morale-hits-a-new-low-schools-look-for-ways-to-give-breaks-restoration/2021/01>
- Wronowski, M. L. (2021). De-professionalized and demoralized: A framework for understanding teacher turnover in the accountability policy era. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 599-629. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734209>
- Wronowski, M., & Urlick, A. (2021). Teacher and school predictors of teacher deprofessionalization and demoralization in the United States. *Educational Policy*, 35(5), 679-720. <https://doi.org/10.1177/0895904819843598>
- Yıldırım, İ., & Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin (SE-Index) Türkçe'ye uyarlanması. *Milli Eğitim*, 219(Yaz), 19-32.
- Young, D. (1998). Teacher morale and efficacy in rural Western Australia. *Paper presented to the Australian Association for Research in Education, 1998. In Annual Conference, Adelaide*.
- Yürek, U., & Cömert, M. (2021). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile algıladıkları okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 25(4), 1762-1781.
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 137-156. <https://doi.org/10.26529/cepsj.181>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Okul, farklı isimlerle anılan, eğitimde temel sistemi oluşturan genel bir kavram olup eğitimin üretildiği yer olarak tanımlanır. Etkili okul; yönetsel, örgütsel ve eğitimsel amaçları planlı bir şekilde gerçekleştiren okuldur. Okulun, etkililiğini tam gerçekleştirebilmesi için öğrencinin gördüğü eğitimle kendisine, ailesine, ulusuna ve devletine yararlı olması beklenir. Bir okulun etkili olabilmesi için verimli, yararlı, sağlıklı ve diri olması; çalışanların işlerinden doyum alması gerekmektedir (Başaran, 2000). Dolayısıyla öğretmenlerin işten doyumlarının sağlanabilmesi için hem algıladıkları okul etkililiğinin olumlu olması hem de morallerinin iyi olması istenen bir durumdur. Bununla birlikte Özden'e (2011) göre etkili okullarda çalışan öğretmenler de etkili öğretmenlerdir. Moral yitimine uğramamış olan bu öğretmenler, bireylerin gereksinimlerini anlayan ve bu gereksinimlere hem bireylerin hem de grubun ortak amaçları yönünde karşılık veren kişilerdir.

Alanyazında öğretmen moral yitimi ile yapılmış olan çalışmaların sınırlı olduğu (Daliri-Ngametua ve Hardy, 2022; Elvira, 2020; Mangin, 2021; Sampayo ve Leichtman, 2021; Santoro ve Morehouse, 2011; Santoro, 2020; Santoro, 2022; Tsang, 2019; Tsang ve Liu, 2016; Wang ve diğerleri, 2013; Will, 2021; Wronowski ve Urick, 2019) ancak öğretmen moralinin farklı değişkenler ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlardan biri de okul etkililiğidir (Abdullah ve diğerleri, 2016; Thomas, 1997). Moral yitiminin okulun etkililiğini olumsuz etkileyebilecek birtakım çıktılar olduğu bilinmektedir (Barmao, 2012). Bu anlamda etkili okulların, öğretmenlerin moralini yüksek tutması önemli kabul edilebilir (Gökçe ve Kahraman, 2010). Etkili okul ile ilgili olarak yapılan araştırmalar (Cerit ve Yıldırım, 2017; Ermeydan, 2019; Gökbulut ve Turan, 2021; Laila, 2015; Ngang ve diğerleri, 2010; Sezgin-Nartgün ve diğerleri, 2020; Şahin, 2020; Şenel ve Buluç, 2016; Young, 1998; Yürek ve Cömert, 2021) incelendiğinde yöneticilerin güçlü liderler olduğu ve liderliğin okul iklimi, öğretmenlerin morallerini yüksek tutma ve örgütün performansı gibi birtakım durumlarla bağdaştırıldığı görülmektedir (Blase, 1987). Carlson-Jaquez'in (2016) de öğretmen moral yitimini eğitim politikalarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde bıraktığı olumsuz etki olarak nitelendirmesinden yola çıkarak moral yitimi ile okulun etkililiği arasındaki ilişkilerin saptanmasının olası problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik bakış açıları sunacağı öngörülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimleri ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkileri ve etkileri tespit etmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorular araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır:

1. Öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimleri (eğitim politikalarına yönelim ve mesleki moral yitimi) ve algılanan okul etkililiğine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimleri ve algılanan okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Eğitim politikalarına yönelim ve mesleki moral yitimi algılanan okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimleri algılanan okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Mevcut araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni esas alınmıştır. İlişkisel desen iki veya daha fazla değişkenin birbiri ile ilişkili olup olmadığını irdelemeyi amaçlamaktadır (Marczyk ve diğerleri, 2005). Araştırmada öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında deneyimledikleri moral yitimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Batman il merkezinde görev yapmakta olan 267 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılara uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır (Phua, 2004). Öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında deneyimledikleri moral yitimi düzeylerini ölçmek için kullanılan EPB-ÖMYÖ Carlson-Jaquez (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Limon (2019) tarafından yürütülmüştür.

İki boyutlu ölçekte toplam sekiz madde yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim politikaları yönelimini ölçen birinci boyutta beş madde; mesleki moral yitimi düzeylerini ölçen ikinci boyutta üç madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde bir ölçme aracıdır ve cevap seçenekleri "(1) Kesinlikle katılmıyorum ile (5) Kesinlikle katılıyorum" aralığındadır. Eğitim politikalarına yönelim boyutundaki ifadeler olumlu yargılar barındırmaktadır ve ölçekten toplam puan alınırken bu beş madde ters kodlanmaktadır. Algılanan okul etkililiği ölçeği ilk olarak Mott (1972) tarafından hastanelerde etkililik düzeyini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçme aracının farklı araştırmalarda (Hoy ve diğerleri, 1991; Hoy ve Ferguson, 1985; Miskel ve diğerleri, 1979) okul örgütlerine uyarlanması ile elde edilmiştir. Ölçek Türkçeye Yıldırım ve Ada (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutlu olup sekiz maddeden oluşmaktadır. 6'lı Likert tipindeki ölçekte cevap seçenekleri "(1) Kesinlikle katılmıyorum ile (6) Tamamen katılıyorum" aralığındadır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Mevcut araştırma, öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimleri ile algılanan okul etkililiği arasındaki olası ilişkileri ve etkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ilk alt problemi olan öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimleri ve algılanan okul etkililiğine ilişkin görüşleri betimsel bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelim düzeyleri, mesleki moral yitimi düzeyleri ve genel olarak eğitim politikaları bağlamında moral yitimi düzeyleri orta düzeydedir. Öte yandan, öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiği de orta düzeyde tespit edilmiştir. Söz konusu bulgular, değişkenlere yönelik öğretmen algılarının ortalama düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen moralinin ele alındığı bazı araştırmalarda da (Cemaloğlu, 2006; Güçlü ve diğerleri, 2014; Kırca, 2019; Memişoğlu ve Aydın, 2014; Memişoğlu ve Taşkın, 2019; Tanrıoğen, 2003; Ural ve Aksoy, 2005; Üstüner, 1999) benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimleri ve algılanan okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ilgili değişkenler arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Mesleki moral yitimi ve genel olarak öğretmen moral yitimi ile algılanan okul etkililiği arasında da negatif; eğitim politikalarına yönelim ve algılanan okul etkililiği arasında ise pozitif yönlü ilişkiler mevcuttur. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri, öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimlerinin algılanan okul etkililiğini anlamlı bir düzeyde yordama durumudur. Bu bağlamda iki model oluşturulmuş; basit ve çoklu regresyon analizleri yürütülmüştür. Elde edilen bulgular eğitim politikalarına yönelim ve mesleki moral yitimi boyutlarının algılanan okul etkililiğini yordadığı çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Modelde eğitim politikalarına yönelim boyutunun modele katkısı anlamlı iken mesleki moral yitimi boyutunun ise modele istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Son olarak, eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitiminin okul etkililiğini anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Batman Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/06-01

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını eşit orandadır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı kurulmamıştır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 229–248. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-118535>

İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

Primary School Administrators' and Teachers' Views on Expert Teacher/Head Teacher Training

Ayhan KANDEMİR¹ 

Geliş Tarihi (Received): 11.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 21.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışmanın amacı ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Bolu merkez ilçede kamuya bağlı ilkokullarda çalışan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 10 yönetici (müdür/müdür yardımcısı) ve 10 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda bütün katılımcıların çoğunlukla eğitimleri içerik yönünden "Çok kalabalık" bulduğu; ders sürelerini kariyer basamağı öğretmen olan yönetici ve öğretmenlerin genellikle "Uygun/yeterli" görürken kariyer basamağı uzman öğretmen olan yönetici ve öğretmenlerin ise genellikle "uzun" olarak dile getirdikleri anlaşılmıştır. Toplam ders süresini bütün katılımcıların genel olarak "uzun" olarak belirttiği; uygulamanın uzaktan olmasına yönelik öğretmen ve yöneticiler ile kariyer basamağı uzman olan öğretmenlerin "Mantıklı /iyi", kariyer basamağı uzman olan yöneticilerin ise "Uygun değil" görüşünü sıklıkla dile getirdikleri anlaşılmıştır. Eğitimlerde ders veren eğitmenlere yönelik tüm katılımcıların "Yöntem ve teknik zayıf" görüşünü en fazla dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Başöğretmen, Öğretmen, uzman öğretmen, yönetici.

&

Abstract: The aim of this study is to examine the primary school administrators' and teachers' views on expert teacher/head teacher training. The phenomenology method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consisted of 10 administrators (principal / vice principal) and 10 teachers who are working at public primary schools in the central district of Bolu during the first term of the 2022-2023 academic year. The participants were chosen on the basis of the convenience sampling method. Research data were collected with a semi-structured interview form created by the researcher and analyzed with content analysis and descriptive analysis. Results of the study showed that all the participants mostly found the training "Too crowded" in terms of content. It has been understood that while the administrators and teachers who are at a teacher career level generally consider it "appropriate/adequate", the administrators and teachers who are at an expert teacher career level generally reported it as "long". It was found that all participants generally defined the total course duration as "long". Regarding the distance nature of the courses, teachers, administrators, and teachers who are at an expert teacher career level often consider it as "Reasonable / good", and administrators who are at an expert career level reported it as "Not suitable". It was understood that the most expressed opinion by the participant teachers regarding the instructors of the training is "Weak in terms of method and technique".

Keywords: Head Teacher, Teacher, expert teacher, administrator.

Atf/Cite as: Kandemir, A. (2023). İlkokul Yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 229-248. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-118535>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Ayhan KANDEMİR, MEB, ayh_81@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-2565-4292>

1. GİRİŞ

Devletlerin geçmişten günümüze eğitime önem verdikleri, eğitim sistemlerini çağın gereksinimleri doğrultusunda yenileyip geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Çünkü eğitimin yaşadığımız dönemde toplumların gelişmesinde önemli dinamikler arasında yer aldığı bilinmektedir (Kart, 2009). Eğitimin etkili ve verimli olarak yerine getirilmesinde ise öğretmen ve yöneticilerin önemli rol oynadığı bir gerçektir. Yaşadığımız dönemde değişimin ve karmaşıklığın giderek arttığı düşünüldüğünde eğitimde temel aktörler arasında yer alan yönetici ve öğretmenlerin de değişime zorlandığı bilinmektedir (Cımbız & Küçükler, 2015). Bu değişim sürecinde Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) uygulamaya koyduğu öğretmen kariyer basamakları yönetmeliğinin önemli bir yeri olduğu düşünülebilir.

Son yıllarda önemini attığı görülen kariyerin (Erdoğan, 2003), MEB’de de gündemi meşgul eden bir kavram olduğu söylenebilir. MEB’in kariyeri genel olarak “*Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak ilerleme*” (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005) olarak tanımladığı görülmektedir. Buradan MEB’in öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği olarak gördüğü ve bu anlamda değişik dönemlerde çalışmalar yaptığı anlaşılmaktadır. MEB’in gerçek anlamda öğretmenlere yönelik kariyer basamaklarını uygulamaya koyduğu ilk çalışmanın 13/08/2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “*Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*” nin olduğu söylenebilir. Yönetmelikte öğretmenler; aylık dönemi sonrası öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak kariyer basamaklarına ayrılmış ve kariyer basamakları arasında geçişler belirli şartlara bağlanmıştır. Örneğin uzman öğretmenlik için adaylık dönemi dahil olmamak şartıyla öğretmenlikte 7 yıl, başöğretmenlikte ise uzman öğretmenlikte 6 yıl çalışma şartı koyulmuştur. Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin sınavdan muaf olmaları kararlaştırılmıştır (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005). Bu bağlamda MEB yönetmeliğe uygun olarak “*Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı*”nı yapmış ve sınavda adaylara; Türkçe, genel kültür, pedagojik formasyon ve mevzuat konularını içeren 180 çoktan seçmeli soru yöneltilmiştir (Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı, 2005; Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmeye İlişkin Değerlendirme Kılavuzu, 2006). Sınavdan 60 ve üzeri puan alan öğretmenler ile alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek veya doktora yapan öğretmenler sınavda başarılı kabul edilmiştir. Ancak MEB’in “*Bakanlık eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde uzman öğretmen oranı %20, başöğretmen oranı %10’dur.*” (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005) ifadesi ile MEB kadrolarında görev yapacak uzman ve başöğretmen oranlarında sınırlama yaptığı anlaşılmaktadır. Bu koşullar bağlamında değerlendirmeye giden MEB’in, yönetmelikte yer alan koşulları sağlayan öğretmen veya yöneticilerden 92882’sine uzman, 338’ine ise başöğretmen olarak tanımladığı görülmüştür (MEB, 2006). Ancak uygulama için bazı sendika ve grupların mahkemeye başvurması ve mahkemenin yönetmeliğin bazı hükümlerini iptal etmesiyle (Cımbız & Küçükler, 2015; Kaplan & Gülcan, 2020) uygulama sekteye uğramış ve konu uzun süre gündemde olmasına rağmen uzman ve başöğretmen ataması yapılamamıştır.

Öğretmenler için özellikle kariyer gelişimi açısından önemli bir kazanım olan çalışmanın ilerleyen yıllarda bazı tepkilerle karşılaştığı, MEB’in uzun yıllar öğretmenlere yönelik kariyer basamakları sınavını yapmaması ve bunun sonucunda şartları uygun öğretmenleri mağdur etmesi bu tepkilerin nedenleri arasında görüldüğü söylenebilir. MEB bu durum karşısında kayıtsız kalmayarak çalışmalarını hızlandırmış ve 12/05/2022 tarih ve 31833 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “*Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*” ile öğretmenliğin bir kariyer mesleği haline gelmesi yönünde önemli bir adım daha atmıştır. Bu yönetmelikte de öğretmenlik; aday öğretmenlik sonrası öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak sınıflandırılmıştır. Uzman ve başöğretmenlik belli şartlara bağlanmış, uzman öğretmenlik sınavına girmek için 10 yıl öğretmenlik, başöğretmenlik sınavına girmek için ise 10 yıl uzman öğretmenlik yapma ve yönetmelikte yer alan mesleki gelişim çalışmalarını tamamlama şartı getirilmiştir. Uzman öğretmen sınavına başvuracak adayların 180 saatlik uzman öğretmenlik eğitimi, başöğretmen sınavına başvuracak adayların ise 240 saatlik başöğretmenlik eğitimini tamamlamaları zorunlu tutulmuş ve sınavda 70 ve üzeri puan alan adayların başarılı kabul edileceği belirtilmiştir. Yüksek

lisans yapan öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavından, doktora yapan öğretmenlerin ise başöğretmenlik sınavından, eğitimleri tamamlamak şartıyla, muaf olması kararlaştırılmıştır (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2022). MEB bu bağlamda şartları tutan öğretmenlere MEBBİS üzerinden başvuru hakkı tanımış ve başvuruları online olarak almıştır. Öğretmenlerin konuya ilgi duyduğu ve şartları tutan öğretmenlerin çoğunluğunun başvuruda bulunduğu görülmüştür. Bu durum MEB'in açıklamasıyla da kendini göstermiştir. Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer 18 Temmuz 2022 tarihi itibarıyla eğitimlerin başladığı dile getirmiş, ayrıca bakanlık "*Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 531 bin 885'i uzman öğretmenlik, 70 bin 437'si de başöğretmenlik olmak üzere toplam 602 bin 322 kişi, eğitim programlarına katılmaya hak kazandı. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden 10 bin 171'inin uzman öğretmenlik; 308'inin başöğretmenlik olmak üzere toplam 10 bin 479 öğretmenin başvurusu kabul edildi.*" açıklamasıyla da başvuruda bulunan öğretmen sayısını açıklamıştır. Eğitimlerin ise MEBBİS üzerinden oba.gov.tr üzerinden yapılacağı belirtilmiştir (<https://www.meb.gov.tr>). Bu bağlamda başvuruları değerlendirilerek kabul edilen öğretmenler uzman ve başöğretmenlik eğitimlerine alınmış ve uzman öğretmenlik eğitimlerinin 18 Temmuz-5 Eylül 2022 tarihleri arası, başöğretmenlik eğitimlerinin ise 18 Temmuz - 19 Eylül 2022 tarihleri arası online yapılması kararlaştırılmıştır. Yazılı sınav tarihi ise 19 Kasım 2022 olarak belirlenmiştir (Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik Eğitim Programı ve Yazılı Sınav Takvimi, 2022). 18 Temmuz 2022 tarihi itibarıyla başlayan 180 saatlik uzman öğretmenlik eğitimlerinde öğretmenlere "*Öğrenme ve Öğretme Süreçleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim ve Rehberlik, Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları, Eğitimde Kapsayıcılık, Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği, Sosyal Etkileşim ve İletişim, Dijital Yetkinlik ve Güvenli Okul ve Okul Güvenliği*" başlıkları altında konular belirlenmiş; 240 saatlik başöğretmenlik eğitimine ise bu konulara ek olarak; "*Okul Geliştirme ve Liderlik, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesi ve Bilişsel Düşünme Becerileri*" konuları eklenmiştir (Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Eğitim Programı, 2022). Bu bağlamda başvuruları kabul edilen öğretmen ve yöneticiler MEBBİS sayfasında yer alan oba.gov.tr üzerinden eğitimlere başlamış, bu süreçte eğitimlere yönelik farklı görüşler içinde yer aldıkları görülmüştür.

Öğretmen ve yöneticilerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşlerinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Çünkü 2022 yılında "*Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*" kapsamında ilk defa uygulanan eğitimlere yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin ortaya konulması ilerleyen yıllarda yapılacak eğitimlerin etkililiği ve verimliliğini etkileyeceği düşünülebilir. Özellikle eğitimlerinin eksik ya da aksayan yönlerinin belirlenmesi başta MEB olmak üzere eğitimi düzenleyen kurumlara ışık tutarak eğitimlerin gelecek yıllarda daha verimli olmasını sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde (Aydın, 2007; Bakioğlu & Banoğlu, 2013; Cımbız & Küçükler, 2015; Demir & Karadeniz, 2010; Göksoy, Sağır & Yenipınar, 2014; Gündoğdu & Kızıltaş, 2008; Kaplan & Gülcan, 2020; Sezgin Nartgün & Ural, 2007; Tosun & Yengin Sarpkaya, 2014) öğretmen kariyer basamaklarına yönelik farklı çalışmaların olduğu ancak uzman veya başöğretmenlik eğitimlerine yönelik henüz bir çalışmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun araştırmanın önemini daha da arttırarak sonuçlarıyla alanyazına ve yetkililere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı uzman ve başöğretmenlik eğitimlerine yönelik ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşma için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır: 1- Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimleri hakkındaki görüşleriniz (İçerik yönünden, ders sürelerinin uzunluğu yönünden, toplam eğitim süresi yönünden, uygulamanın uzaktan olması yönünden) nelerdir? 2- Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinde ders veren öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri açısından yeterlilikleri hakkında görüşleriniz nelerdir? 3- Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik

eğitiminin zamanlaması hakkında görüşleriniz nelerdir? 4- Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin daha etkili ve verimli olması için neler önerirsiniz?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman ve başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşlerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Olgu bilim deseni farkına varılan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışın ortaya çıkmadığı olgulara odaklanan (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014), bizlere olguların derinlemesine irdelenmesine olanak sağlayarak çıktılar sunan (Yıldırım & Şimşek, 2013) nitel araştırma türü olarak tanımlanmaktadır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı ilk döneminde Bolu merkez ilçede ilkokullarda çalışan 10 yönetici (müdür/müdür yardımcısı) ve 10 öğretmen oluşturmuştur. MEB bünyesinde ilkokullarda çalışan uzman öğretmen ve uzman yönetici sayısının sınırlı olması nedeniyle mevcut araştırmada çalışma grubuna kolay ulaşma imkânı vererek verilerin etkili şekilde toplanmasına olanak sağlayan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacılara hem zaman hem de maddi avantajlar sağlayan (Büyüköztürk, 2011) araştırmaya dahil edilecek kişi ya da gruplara ulaşmayı veya araştırmaya dâhil etmeyi kolaylaştıran (Ekiz, 2009) bir yöntem olarak açıklanmakta ve araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir yöntem olarak bilinmektedir. İlkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler arasında uzman öğretmen sayısının sınırlı olması nedeniyle mevcut araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken		f	
Görev	Yönetici	(Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, UY6, UY7, UY8, UY9, UY10)	10
	Öğretmen	(Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, UÖ16, UÖ17, UÖ18, UÖ19, UÖ20)	10
Cinsiyet	Kadın	(Y1, Y2, Y3, UY10, Ö14, Ö15, UÖ18, UÖ19, UÖ20)	9
	Erkek	(Y4, Y5, UY6, UY7, UY8, UY9, Ö11, Ö12, Ö13, UÖ16, UÖ17)	11
Kariyer Basamağı	Öğretmen	(Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	10
	Uzman	(UY6, UY7, UY8, UY9, UY10, UÖ16, UÖ17, UÖ18, UÖ19, UÖ20)	10
	Öğretmen		
Eğitim Durumu	Önlisans /Lisans	(Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, UY6, UY7, UY8, UY10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, UÖ16, UÖ17, UÖ20)	17
	Yüksek Lisans	(UY9, UÖ18, UÖ19)	3
Kıdem	10-20 yıl	(Ö12, Ö13, Ö15)	3
	21-30 yıl	(Y1, Y2, Y3, Y5, UY8, UY10, Ö11, UÖ18, UÖ19)	9
	31 ve üstü yıl	(Y4, UY6, UY7, UY9, Ö14, UÖ16, UÖ17, UÖ20)	8

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 10'unun (%50) yönetici, 10'unun (%50) öğretmen; 9'unun kadın (%45), 11'inin (%55) erkek; 10'unun (%50) uzman öğretmen, 10'unun (%50) öğretmen; 17'sinin (%85) önlisans/lisans, 3'ünün (%15) yüksek lisans mezunu; 3'ünün (%15) 10-20 yıl, 9'unun (%45) 21-30 yıl, 8'inin (%40) ise 31 ve üstü kıdem sahibi olduğu görülmüştür.

2.3. Veri toplama aracı

İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı

yapılandırılmış görüşme tekniğinde sorular önceden belirlenerek, katılımcıların yorumları doğrultusunda derinlik kazanmakta ve bu yüzden eğitimbilimi çalışmalarında fazlaca tercih edilmektedir (Türnüklü, 2000). Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular yer alırken ikinci bölümünde ise katılımcıların uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşleri ortaya koymak amacıyla 4 soru yer almıştır. Geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla sorular ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş, biri ölçme değerlendirme uzmanı ikisi ise alanda uzman olmak üzere toplam üç akademisyenden uzman görüşü alınarak iç geçerliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Uzman görüşleri sonucunda son şekli verilen görüşme soruları örneklem içinde yer almayan iki yönetici ve iki öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucu görüşme sorularının açık, anlaşılır olduğu sonucuna varılmış ve formlar uygulamaya hazır hale gelmiştir.

2.4. Verilerin toplanması

Veriler araştırmacı tarafından gönüllü katılımcılardan yazılı olarak kayıt altına alınmış ve görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme sonrası araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınan veriler görüşme yapılan katılımcıya tekrar okunarak veriler teyit edilmiş ve yordama geçerliliğini arttırmaya yönelik önlem alınmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada nitel veri analizine yer verilmiştir. Gözlem ve görüşme tekniği gibi teknikler aracılığı ile elde edilmiş verilerin sınıflama, ayrıştırma çalışmaları sonrası çalışma ile konuların ortaya konulduğu ve çalışmaların raporlaştırıldığı çalışmalar bütünü nitel veri analizi olarak tanımlanmaktadır. Bu veri analizinde temel amaç toplumsal yapı içinde gizlenmiş bilgilerin ortaya konulmasıdır (Özdemir, 2010). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşlerini ortaya koyulmasının amaçlandığı çalışmada veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırılan konu kapsamında, daha sonra yapılması planlanan akademik çalışmalara yol göstermek ve konuya yönelik genel eğilimi ortaya koymayı amaçlayan (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021) bir analiz türü olarak bilinirken; betimsel analiz elde edilen görüşlerin bütüncül ortaya koyulması sebebiyle genellikle gerçek alıntılara yer verilen, elde edilen verilerin düzenli yorumlanıp araştırmacılara ulaştırıldığı analiz türü (Yıldırım & Şimşek, 2011) olarak bilinmektedir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen görüşler kodlanmış ve yeri geldiğinde temalara ayrılarak sunulmuştur. Araştırmada inandırıcılığı arttırmak için bulguların karşılaştırılması yapılmış ve bu amaçla farklı bir araştırmacının da elde edilmiş verileri yorumlaması sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından analiz edilmiş veriler karşılaştırılmış ve birbiriyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece elde edilen verilerin birbiriyle tutarlı olup, geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşlere bağlı olarak veriler frekansla gösterilmiş ve yönetici ile öğretmen görüşleri tarafsız olarak ortaya koyularak yorumlanmıştır. Araştırmada katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla; yöneticiler "Y1, Y2...", kariyer basamağı uzman öğretmen olan yöneticiler "UY1, UY2...", öğretmenler "Ö1, Ö2...", kariyer basamağı uzman öğretmen olan öğretmenler ise "UÖ1, UÖ2...", biçiminde kodlanmıştır. Bulguların gösteriminde frekanslara yer verilmiştir. Ancak frekanslar görüşlerin tekrarını gösterip bir katılımcının birden çok fikri olabileceğinden 100'e tamamlanmamıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: *** BAİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04/09/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/09 toplantısı (Protokol no: 2022/333)

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara, bulgular bağlamında yorumlara ve katılımcılara yönelik birebir alıntılara yer verilmiştir.

İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin “Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimleri hakkındaki görüşleriniz (İçerik yönünden, ders sürelerinin uzunluğu yönünden, toplam eğitim süresi yönünden, uygulamanın uzaktan olması yönünden) nelerdir? sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

İçerik Yönünden;

Tablo 2.
İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerin İçerik Yönünden Görüşleri

		Görevi			
		Yönetici	f	Öğretmen	f
Kariyer Basamağı	Öğretmen	İçerik çok kalabalık	3	İçerik çok kalabalık	3
		Yeterli	1	Yeterli	2
		Fena değil	1	Daha da zenginleşebilir	1
	Uzman Öğretmen	İçerik çok kalabalık	4	İçerik çok kalabalık	3
		Fena değil	2	Yetersiz	3
		Yetersiz	2	Yeterli	1

Tablo 2’de ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin içerik yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yönetici (f=3) ve öğretmenler (f=3) ile kariyer basamağı uzman olan yönetici (f=4) ve öğretmenlerin (f=3) en fazla “İçerik çok kalabalık” görüşlerini dile getirdikleri görülmüştür. Buradan genel olarak kariyer basamağı ne olursa olsun yönetici ve öğretmenlerin genelde eğitimlerin içeriğinden memnun olmadıkları yorumunda bulunulabilir. Bunun nedeni olarak eğitim süre ve konularının fazla olması ve bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin konuları içselleştirmede zorlanmaları gösterilebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin içerik yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik birebir görüşlerine; “Yüksek lisans dersi gibi. İçerik yönünden çok kalabalık” (Y2), “...Bazıları çok gereksiz. Ben sınıf öğretmeniyim, alanım dışındaki bilgilerin verilmesini çok yersiz buluyorum.” (UY9), “Ezbere dayalı, monoton ve uzun anlatımları olduğu, derslerin ve içeriğin çok yoğun olduğunu düşünüyorum.” (Ö12), “...Alanımıza uygun ilgi içeriği yok...” (UÖ19) ifadeleri örnek verilebilir.

Ders Sürelerinin Uzunluğu Yönünden;

Tablo 3.

İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders Sürelerinin Uzunluğu Yönünden Görüşleri

		Görevi			
		Yönetici	f	Öğretmen	f
Kariyer Basamağı	Öğretmen	Uygun/yeterli	4	Uygun/yeterli	3
		Uzun	1	Yetersiz	1
	Uzman Öğretmen	Uzun	3	Uzun	5
		Yeterli	2		

Tablo 3'te ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin ders sürelerinin uzunluğu yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yönetici (f=4) ve öğretmenlerin (f=3) ders sürelerinin uzunluğu açısından "Uygun/yeterli" görüşünü dile getirirken kariyer basamağı uzman öğretmenlik olan yönetici (f=3) ve öğretmenlerin (f=5) ise ders sürelerine yönelik genelde "Uzun" görüşünü dile getirdikleri görülmüştür. Kariyer basamağı uzman öğretmen olan yönetici ve öğretmenlerin eğitimleri ders sürelerini uzun bulmalarının nedeni olarak konu içeriklerinin yoğun olması gösterilebilir. Çünkü toplam eğitim süresi 240 saat olan başöğretmenlik eğitiminde ders sayısı da artmakta ve öğretmenlerin bilgisayar başında geçirdikleri süre de çoğalmaktadır. Bu durumun da ders süreleri ortalama 20-25 dakika olan derslerin uzman öğretmenlerce uzun olarak dile getirilmesine neden olduğu düşünülebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin ders sürelerinin uzunluğu yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik birebir görüşlerine; "Ders süresi dikkat için yeterli" (Y1), "Uzun, verim düşük. 12-13 dakika bence yeterli. Çünkü dikkat dağılıyor." (UY8), "Süre bakımından yeterli buldum." (Ö14), "Ders süreleri bazı dersler için oldukça uzun tutulmuş, gereksiz konulara ağırlık verilmiş." (UÖ17), "Özellikle bazı konular yüzeysel geçti. Bu konular uzmanlık gerektirdiği için yetersiz olduğunu düşünüyorum." (Ö11) ifadeleri örnek verilebilir.

Toplam Eğitim Süresi Yönünden;

Tablo 4.

İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Toplam Ders Süresi Yönünden Görüşleri

		Görevi			
		Yönetici	f	Öğretmen	f
Kariyer Basamağı	Öğretmen	Uzun	3	Uzun	3
		Uzmanlık için süre olmaz	1	Uygun	1
		Zaman çok dar	1	Zaman çok dar	1
	Uzman Öğretmen	Uzun	5	Uzun	3
				Uygun	1
			Zaman çok dar	1	

Tablo 4'te ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin toplam ders süresinin uzunluğu yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde hem yönetici (f=3) ve öğretmenlerin (f=3) hem de kariyer basamağı uzman öğretmen olan yönetici (f=5) ve öğretmenlerin (f=3) genelde toplam ders süresini "Uzun" olarak dile getirdikleri görülmüştür. Özellikle kariyer basamağı uzman öğretmen olan yöneticilerin tamamının toplam ders süresini "Uzun" olarak dile getirmesi dikkat çekicidir. Bunun nedeni olarak toplam başöğretmenlik eğitimi süresinin 240 saat olması

ve yöneticilerin eğitimlerin yapıldığı yaz döneminde de mesailerine devam ettikleri için eğitimlere zaman ayırmada zorluk yaşamaları gösterilebilir. Öğretmen görüşleri arasında “Uygun” görüşünün de dile getirilmesi öğretmenlerin yaz tatili nedeniyle eğitimlere daha kolay katılmaları gösterilebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin toplam ders sürelerinin uzunluğu yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik birebir görüşlerine; “...Öğretmen için çok uzun. Yaz tatilinde 180 saat çok uzun geldi. Çoğuyla ilgilenemedim.” (Y3), “Toplam eğitim süresi çok uzun. Anlatımlar çok sıkıcı...” (Ö15), “240 saat çok fazla. Bilgi yoğunluğu çok fazla. Konular ağır. Bizim alanımızla ilgili olmayan birçok konu var. Ne gereğe var?” (UY8), “Eğitim süresi çok dar zamana sıkıştırılmış. Eğitim daha geniş zamana yayılabilirdi.” (UÖ19) ifadeleri örnek verilebilir.

Uygulamanın Uzaktan Olması Yönünden;

Tablo 5.

İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Uygulamanın Uzaktan Olması Yönünden Görüşleri

		Görevi			
		Yönetici	f	Öğretmen	f
Kariyer Basamağı	Öğretmen	Mantıklı /iyi	4	Mantıklı/iyi	4
		Uygun değil	1	Uygun değil	1
	Uzman Öğretmen	Uygun değil	3	Mantıklı/iyi	4
		Mantıklı/iyi	2	Katılımcılara bırakılmalı	1
		Daha uzun zamana yayılabilir	1		

Tablo 5’te ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin uygulamanın uzaktan olması yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yönetici (f=4) ve öğretmenlerin (f=4) eğitimlerin uzaktan olmasına yönelik görüşlerinin “Mantıklı/iyi”, kariyer basamağı uzman öğretmen olan yöneticilerin “Uygun değil” (f=3), öğretmenlerin (f=4) ise “Mantıklı/iyi” görüşleri etrafında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler bağlamında katılımcıların genelde eğitimlerin uzaktan olması yönünde olumlu bakış açısına sahip oldukları yorumunda bulunulabilir. Bunun nedeni olarak eğitimlerin uzaktan olmasının öğretmen ve yöneticilere zaman ve mekân bakımından esneklik tanınması gösterilebilir. Buna karşın başta kariyer basamağı uzman öğretmen olan bazı yöneticiler olmak üzere “Uygun değil” görüşüne sahip olan katılımcıların da olmasının nedeni olarak yöneticilerin yaz döneminde de okullarda görev yapması ve yoğunluk nedeniyle derslere zaman ayırmakta zorlanmaları gösterilebilir. İlave bazı öğretmen ve yöneticiler yaz döneminde internet sorunu yaşamaları nedeniyle uygulamanın uzaktan olmasına “Uygun değil” görüşünü dile getirdikleri yorumunda bulunulabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin uygulamanın uzaktan olması yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik birebir görüşlerine; “İyi. Çünkü uzaktan eğitime alıştık. Zaman ve mekân smurlaması yok...” (Y4), “Uzaktan olması mantıklı. Bu kadar öğretmeni bu kadar dersin yüz yüze verilmesi mümkün değil” (Ö12), “Mantıklı/uygun değil. Bilgi almak isteyen varsa açar bakar. Ama kontrol sistemi yok. Çoğu açıp izlemedi. Sadece bitirmeye çalıştı. Kontrol mekanizması olmalı.” (Y1), “Uygun değil. Çoğu öğretmen açık bırakarak dinlemedi... Yüz yüze mesai saatleri dışında 30 dakika gibi üniversitelerle işbirliği içinde yürütülebilirdi...” (UY10), “Katılımcıların istek durumu ile ilgili olduğunu düşünüyorum.” (UÖ17) ifadeleri örnek verilebilir.

İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin “Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinde ders veren eğitimcilerin öğretim yöntem ve teknikleri açısından yeterlilikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders Veren Eğitimcilerin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

		Görevi		f	
		Yönetici	Öğretmen		
Kariyer Basamağı	Öğretmen	Yöntem ve teknik zayıf	Yöntem ve teknik zayıf	5	4
		Örneklendirme yok	Dikkat çekici değil	2	2
		Sürekli ekrandan okuyorlar	Sürekli ekrandan okuyorlar	2	1
		Akademik olarak yeterli	Akademik olarak yeterli	2	1
		Dikkat çekici değil		2	
		Uygulama zayıf		1	
		Jest ve mimik zayıf		1	
	Uzman Öğretmen	Yöntem ve teknik zayıf	Yöntem ve teknik zayıf	4	3
		Sürekli ekrandan okuyorlar	Sürekli ekrandan okuyorlar	4	3
		Örneklendirme yok	Konular yoğun olduğu için sıkıcı	3	2
		Anlatım zayıf	Yeterli	3	2
		Dikkat çekici değil	Dikkat çekici değil	2	1
		Etkileşim yok		1	
		Çok acemice		1	

Tablo 6'da ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin eğitimlerde ders veren eğitimcilerin öğretim yöntem ve teknikleri açısından yeterlilikleri hakkında görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde hem yönetici (f=5) ve öğretmenler (f=4) hem de kariyer basamağı uzman öğretmen olan yönetici (f=4) ve öğretmenlerin (f=3) görüşlerinin "Yöntem ve teknik zayıf" görüşünde yoğunlaştığı görülmüştür. İlâveten Tablo 6'da farklı görüşler olmakla birlikte "Sürekli ekrandan okuyor", "Örneklendirme yok" gibi görüşlerinde katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Buradan hem yönetici hem de öğretmenlerin genellikle kariyer basamağı ne olursa olsun ders veren eğitimcilerin yöntem ve tekniği yeterli görmediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni olarak ders veren eğitimcilerin eğitimler için yeteri kadar hazırlanamaması, öğretmenlerle canlı ders imkânı bulamamaları, okullardan uzak oldukları için yeteri kadar örneklendirme yapamamaları gibi nedenler sayılabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinde ders veren eğitimcilerin öğretim yöntem ve teknikleri açısından yeterlilikleri yönünden birebir görüşlerine; "Yeterli değil. Anlatım zayıf. Yapararak-yaşayarak örneklendirme yok. Slayt üzerinden sadece okuma var. Uygulama yönünden zayıf. Dikkati toplama yok." (Y1), "Sadece ekrandan okudular. Gündelik bir olay ya da örnek yok. Sohbet şeklinde ya da tartışma şeklinde olabilir..." (UY8), "Ders veren eğitimcileri çok beğendim. Alanında iyi yetişmiş insanlardı." (Ö14), "Eğitimcilerin anlatımları gayet iyiydi. Ancak konular ve ara başlıklar yoğun olduğu için sıkıcı." (UÖ16), "...Eğitimcilerin kamera karşısında acemi tavırları bilimin önüne geçti. Çok acemi." (UY9), "Yeterli değil. Jest-mimik, ses kontrolü yok. Tek düze anlatım. Günlük olaylardan örnek verilmiyor. Alana inilmiyor. Sürekli ekrandan okunuyor. Dikkat çekici değil." (Y5) ifadeleri örnek verilebilir.

İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin "Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin zamanlaması hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'de ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin zamanlaması açısından görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7.
İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimlerin Zamanlamasına İlişkin Görüşleri

		Görevi			
		Yönetici	f	Öğretmen	f
Kariyer Basamağı	Öğretmen	Zamanlama uygun	3	Zamanlama uygun değil	4
		Zamanlama uygun değil	1	Kararsızım	1
		Zamanlama nispeten sorunlu	1		
		Hiçbir şekilde verimli olmayacak	1		
	Uzman Öğretmen	Zamanlama uygun değil	5	Zamanlama uygun değil	5

Tablo incelendiğinde yöneticiler en fazla “Zamanlaması uygun” (f=3) ifadesini dile getirirken, öğretmen (f=4) ve kariyer basamağı uzman öğretmen olan yönetici (f=5) ve öğretmenlerin (f=5) ise “Zamanlama uygun değil” görüşünü en fazla dile getirdikleri anlaşılmıştır. Buradan katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitimlerin zamanlamasından memnun olmadığı yorumunda bulunulabilir. Kariyer basamağı öğretmen ve kariyer basamağı uzman öğretmen olan yönetici ve öğretmenlerin “Zamanlaması uygun değil” ifadesinde birleşmelerinin nedeni olarak toplam ders süresinin (180/240 saat) uzun olması nedeniyle katılımcıların yaz tatillerini eğitimlerle geçirmek zorunda kalmaları gösterilebilir. Yöneticilerin “Zamanlama uygun” görüşünü en fazla dile getirmelerinin nedeni olarak da yöneticilerin yaz aylarında çalışmalarına rağmen yaz aylarında eğitim-öğretim dönemine göre iş yoğunluklarının daha az olması gösterilebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin zamanlaması yönünden birebir görüşlerine; “Yaz tatilinde olması daha iyi. Hiçbir şekilde verimli olmayacak zaten.” (Y3), “Yaz tatilinde olması çok sıkıcı. Sıcakta çekilmiyor... Aralıklara bölünerek dönem içinde olması daha iyi olur.” (UY6), “Kararsızım. Ama okul açıkken yüz yüze yapılması sanki daha iyi olur. Eğitim döneminde eğitim yapılıp sınav sene sonu yapılsa sanki daha iyi olur.” (UY10), “Zamanlama bir yıla yayılabilirdi. Ancak sınavın kısım gibi yapılacak olması nedeniyle yaz tatili boyunca yapılıncaya yetiştiremeyiz diye biraz panik yaptık...” (Ö14), “Zamanlama çok yanlış. Yaz tatilimizi mahvettiler. Öğretmenlerin dinlenme zamanlarını mahvettiler.” (UÖ19), “Yaz tatilinde olması nispeten sıkıntılı. Belli bir süreç dahilinde olmalı, sıkışmamalı... 60 saat ilk dönem, 60 saat ikinci dönem, 60 saatte yaz tatilinde olabilirdi.” (Y4) ifadeleri örnek verilebilir.

İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin “Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin daha etkili ve verimli olması için neler önerirsiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.
İlkokul Yönetici ve öğretmenlerinin Eğitimlerin Daha Etkili ve Verimli Olmasına İlişkin Görüşleri

	Tema	Görevi			
		Yönetici	f	Öğretmen	f
Kariyer Basamağı	İçerik	Anlatım sırasında kullanılan slaytlar içerik açısından daha zengin olmalı	2	Konular kısa ve sade olmalı	2
				İçerik	
	Zamanlama	Eğitimler bir yıla yayılmalı	1	İçerik azaltılmalı	1
		Eğitimler kademeli olmalı	1	Dersler görselliklerle zenginleştirilmeli	1

Tablo 8. Devamı

		Yönetici		Görevi			
		Tema	f	Tema	f		
Kariyer Basamağı	Öğretmen	Eğitmenler	Ders veren eğitmenlerin seçimine özen gösterilmeli	3	Konular somutlaştırılmalı	1	
		Yöntem	Eğitimler yüz yüze olmalı	1	Zamanlama	Eğitimler yaz tatilinde olmamalı	1
			Eğitimler her ilde okullarda olmalı	1		Eğitim süreleri kısalmalı	1
			Uzman/başöğretmenler bu eğitimlerde görev almalı	1	Eğitmenler	Eğitimciler daha iyi seçilmeli	1
		Ölçme ve Değerlendirme	Uzman öğretmenlik belli kriterlere göre olmalı	4	Yöntem	Eğitimler yüz yüze olmalı	1
			Sınav olmamalı	2	Ölçme ve Değerlendirme	Sınav olmamalı	2
			Uzman veya başöğretmenlik hizmet içi eğitimle verilmeli	2		başöğretmenlik seneye göre verilmeli	1
	Uzman Öğretmen	İçerik	Herkes alanıyla ilgili eğitim almalı	2	İçerik	Konular daha ilgi çekici hale getirilmeli	1
			Dersler görselliklerle zenginleştirilmeli	1		Konular daha sade olmalı	1
			Öğretmenleri yormamalı	1		İçerikler görüş alınarak hazırlanmalı	1
		Zamanlama	Eğitimler bir yıla yayılmalı	2		Keşke hiç olmasa	2
			Her sene düzenli olmalı	1		Sunular soru-cevap ve test şeklinde olmalı	1
		Eğitmenler	Ders veren eğitmenlerin seçimine özen gösterilmeli	3	Yöntem	Eğitimler üniversitelerde yüz yüze olmalı	1
			Eğitmenler jest ve mimiklere önem vermeli	1		Katılımcılar eğitimcilere soru sorabilmeli	1
Eğitimler il bazında yüz yüze olmalı	2		Eğitimler sınıf ortamına uygun, gerçekçi olmalı	1			
Yöntem	Uzman/başöğretmenlik bu şekilde olmaz	1		Eğitimler isteğe bağlı olmalı	1		
	Her bölüm sonu online sınav olmalı	3		Ölçme ve Değerlendirme	Sınav olmamalı	1	
Ölçme ve Değerlendirme	Sınav olmamalı	1	Uzman/başöğretmenlik yıla göre verilmeli		1		
	Diğer	Uzman/başöğretmenlik gibi sınıflandırmalar öğretmen ve veliler gözünde sorun yaratır	1				

Tablo 8’de ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin daha etkili ve verimli olmasına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yöneticiler içerik teması altında en fazla “Anlatım sırasında kullanılan slaytlar içerik açısından daha zengin olmalı” (f=2), zamanlama teması altında “Eğitim bir yıla yayılmalı” (f=1), “Eğitimler kademeli olmalı” (f=1), eğitimler teması altında “Ders veren eğitimcilerin seçimine özen gösterilmeli” (f=3), yöntem teması altında “Eğitimler yüz yüze olmalı” (f=1), “Eğitimler her ilde okullarda olmalı” (f=1), “Uzman/başöğretmenler bu eğitimlerde görev almalı” (f=1), ölçme ve değerlendirme teması altında “Uzman öğretmenlik belli kriterlere göre olmalı” (f=4); öğretmenler içerik teması altında “Konular kısa ve sade olmalı” (f=2), zamanlama teması altında “Eğitimler yaz tatilinde olmamalı” (f=1) ve “Eğitim süreleri kısalmalı” (f=1), eğitimler teması altında “Eğitimciler daha iyi seçilmeli” (f=1), ölçme ve değerlendirme teması altında “Sınav olmamalı” (f=2) görüşlerini en fazla dile getirdikleri görülmüştür.

Diğer taraftan kariyer basamağı uzman öğretmenlik olan yöneticiler ise içerik teması altında en fazla “Herkes alanıyla ilgili eğitim almalı” (f=2), zamanlama teması altında “Eğitimler bir yıla yayılmalı” (f=2), eğitimler teması altında “Ders veren eğitimcilerin seçimine özen gösterilmeli” (f=3), yöntem teması altında “Eğitimler il bazında yüz yüze olmalı” (f=2), ölçme ve değerlendirme teması altında “Her bölüm sonu online sınav olmalı” (f=3), diğer teması altında “Uzman/başöğretmenlik gibi sınıflandırmalar öğretmen ve veliler gözünde sorun yaratır” (f=1) görüşlerini; öğretmenlerin ise içerik teması altında “Konular daha ilgi çekici hale getirilmeli” (f=1), “Konular daha sade olmalı” (f=1) ve “İçerikler görüş alınarak hazırlanmalı” (f=1), yöntem teması altında “Keşke hiç olmasa” (f=2), ölçme ve değerlendirme teması altında ise “Sınav olmamalı” (f=1) ve “Uzman/başöğretmenlik yıla göre verilmeli” (f=1) görüşlerini en fazla dile getirdikleri görülmüştür.

Tablo incelendiğinde katılımcıların farklı görüşlerinin de olduğu ancak genelde görüşlerin birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan katılımcıların görevi, kariyer basamağı ne olursa olsun eğitimler konusunda benzer görüşlere sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Örneğin; uzman ve başöğretmenliğin sınavla değil de belli kriterlere göre olması, ders veren eğitimcilerin derslerde jest-mimik, görsellik ve gündelik örneklerle daha fazla önem vermesi, eğitimlerin kademeli olması gibi başlıkların ortak paydaşlar arasında olduğu görülmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin daha etkili ve verimli olması yönünden birebir görüşlerine; “Anlatım yapan eğitimciler daha dikkatli seçilmeli. Anlatımlarda düz anlatım olmamalı. Sınav olmamalı. Eğitimler yüz yüze verilip kariyer belli kriterlere göre (hizmet içi eğitim gibi) verilmeli. Öğretmenler zaten bu işi uzman olarak yapıyor. Belirli bir yaşa gelmiş kişiye sınav olmaz. Hizmet içi eğitimle bunlar sağlanmalı...” (Y2), “Eğitimler eğitim yılı içinde 30+30 dakika olabilir. Görsellikle dersler zenginleştirilmeli ve herkes alanıyla ilgili eğitim almalı.” (UY6), “İçerik azaltılmalı, eğitimciler konularına daha hakim olmalı... Sınav asla yapılmamalı.” (Ö15), “...Eğitim zamanı bütün yıla yayılarak her bölüm sonu online sınav yapılmalı.” (UY7), “Bu eğitimler keşke hiç olmasa.” (UÖ16), “... Eğitimler her ilde yüz yüze yapılabilirdi. Uzman veya başöğretmenler bu eğitimlerde görev alabilirdi. Uzman veya başöğretmenlik hizmet içi eğitim ve kriterlerle sağlanmalı.” (Y1), “...Bu durum öğretmen, uzman veya başöğretmen arasında eşitsizlik yaratıp, veliler gözünde sorunlara neden olabilir.” (UY8) ifadeleri örnek verilebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına, sonuçlar bağlamında tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler çoğunlukla içerik yönünden uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin yoğun olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Bunun nedeni olarak uzman öğretmenlik ders saatinin toplamda 180 saat ve dokuz ünite, başöğretmenlik eğitimlerinin ise 240 saat ve 12 ünite (Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Eğitim Programı, 2022) olması gösterilebilir. Yaşam boyu öğrenme kavramının giderek önemini arttırması ve eğitim teknolojilerinin gelişmesi insanların bilgi birikimini de arttırmaktadır. Bu durumdan öğretmenler de etkilenmekte öğretmenlerin de kendini geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir (Özkan, 2005). Öğretmenlere temel yetenekleri kazandırma ve onlarda bazı yetenekleri geliştirerek kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla

uzaktan öğretmen eğitimine başvurulmaktadır (Perreaton, Creed & Robinson, 2001). MEB uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerini de uzaktan eğitimler şeklinde yaparak yönetici ve öğretmenlerin kariyer gelişimine katkı sağlamayı planladığı düşünülebilir. Ancak bu planlamada içeriğin yoğun olduğu mevcut araştırmada bazı yönetici ve öğretmenlerce dile getirilmiştir. Bu durumun nedeninin içerikle birlikte zamanında sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) çalışmalarında uzaktan hizmet içi eğitimin sorunlarını ele almışlar ve “zaman sınırlaması/yetersiz dönüt” sonucuna ulaşarak araştırma sonucuyla benzeşmişlerdir.

Araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenler çoğunlukla eğitimlerdeki ders sürelerinin “Uygun/yeterli” olduğunu dile getirmişler, buna karşın kariyer basamağı uzman öğretmen olan yönetici ve öğretmenler ise ders sürelerinin “Uzun” olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Uzman ve başöğretmenlik ders sürelerinin ortalama 20-25 dakika sürdüğü (<https://www.oba.gov.tr>) düşünüldüğünde bu sürenin kariyer basamağı öğretmen ve uzman öğretmen olan katılımcılarda farklı olması toplam ders sürelerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü başöğretmenlik eğitimleri için daha fazla ekran başında kalmış olan yönetici ve öğretmenlerin (240 saat) eğitimlerden yeri geldiğinde bunaldığı ve bu nedenle ders sürelerini uzun olarak dile getirdikleri yorumunda bulunulabilir.

Görev ve kariyer basamağı ne olursa olsun tüm yönetici ve öğretmenler birinci sırada eğitimlerin toplam süresini “Uzun” olarak dile getirmişlerdir. Eğitimlerin kısa bir süreye ve özellikle de yaz tatili dönemine rastlaması katılımcıların “Uzun” görüşünü fazlaca dile getirmelerine neden olmuş olabilir. Çünkü bir dönem boyunca okulda öğrencilerin başarısı için mücadele eden yönetici ve öğretmenlerin dinlenme döneminde kısa bir zaman diliminde yoğun bir eğitime maruz kalmaları onların eğitimlerin uzun olduğunu dile getirmelerinin nedenleri arasında sayılabilir. İlaveten uzaktan eğitimin avantajlarının yanında özellikle bilgisayar, tablet ya da telefon gibi medya araçları ile uzun süre meşgul olmanın göz, baş, boyun ve omuz ağrıları gibi sağlık üzerindeki olumsuz etkisi düşünüldüğünde (Taş, 2021) böyle bir sonucun çıkmasının olağan olduğu düşünülebilir.

Uzman/başöğretmenlik eğitimlerinin uzaktan olmasına ilişkin yönetici ve öğretmenler ile kariyer basamağı uzman olan öğretmenler “Mantıklı/iyi” görüşünü en fazla dile getirdikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak uzaktan eğitimin zaman ve mekân açısından esnek olması, eğitimlerde kişiye öğrenme hızı açısından bağımsızlık sağlaması (Elitaş, 2017; İşman, 2008; Moore & Kearsley, 2011; Uşun, 2006) gibi nedenler gösterilebilir. Uzaktan eğitimin bu avantajları nedeniyle yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yaz döneminde zaman ve mekân sınırlaması olmadan eğitimlere katılım imkânı bulduğu için eğitimlerin uzaktan olmasını mantıklı/iyi buldukları düşünülebilir. Buna karşın kariyer basamağı uzman öğretmen olan yöneticilerin çoğunlukla “Uygun değil” görüşünü dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak uzaktan eğitimin grup çalışması olanakları açısından sınırlı olması ve bu yüzden etkileşim, motivasyon eksikliği gibi nedenlerle kişilerin sosyalleşmesine engel olması, teknoloji bağımlılığı sorunu yaşatması, uygulamalı derslerdeki yetersizliği vb. (Elitaş, 2017) gibi dezavantajlarının olması gösterilebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin yaz döneminde de okulda çalışmak zorunda olması nedeniyle uzaktan eğitimlere zaman ayıramamaları da uzman/başöğretmenlik eğitimlerinin uzaktan olmasını uygun görmemelerinin nedenleri arasında gösterilebilir.

Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinde ders veren eğitimcilerin öğretim yöntem ve teknikleri açısından yeterlilikleri hakkında tüm katılımcılar en fazla “Yöntem ve teknik zayıf” görüşünü dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında eğitimcilerin sürekli konuları ekrandan okudukları, konuları dikkat çekici anlatmadıkları, örneklendirmelere yeteri kadar yer vermedikleri de katılımcı yönetici ve öğretmenlerce sıklıkla dile getirildiği anlaşılmıştır (Bkz. Tablo 6). Etkili eğitim ve öğretimde yöntem ve tekniğin önemi düşünüldüğünde bu durumun önemli bir sorun olduğu düşünülebilir. Öğrenme ve öğretme sürecini planlama aşamasına öğretim yöntemi, bu planları uygulamada izlenen yol ise öğretim tekniği olarak ifade edilmektedir (Tok, 2007). Eğitimde kullanılmakta olan öğretim yöntem ve teknikleri, amaçların gerçekleştirilmesi ve eğitim durumlarının düzenlenmesi aşamasında önemli görülmekte, uygun yöntem ve

teknikğin seçiminin sınıfta etkili öğretim üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Ocak, 2007; Gözütok, 2006). Ancak her duruma uygun bir yöntemin olduğundan söz edilmemektedir. Bu nedenle öğretim yöntemlerinin içerikle paralel olarak öğrenci etkileşimine açık olması gerektiği düşünülmekte, eğitimcilerin yöntem ve teknikleri bu etkileşimi sağlayacak biçimde seçip kullanması gerekmektedir (Bilen, 2002; Yiğit & Altun, 2011). Eğitim programlarının belli amaç ve kazanımlar doğrultusunda oluşturulduğu düşünüldüğünde, eğitim ve öğretim aşamasında yöntem ve tekniklerde belirlenen bu amaç ve kazanımlar doğrultusunda şekillenmektedir (Bozpolat, Uğurlu, Usta & Şimşek, 2016). Buradan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimlerinde ders veren öğretmenlerin akademik bilgileri yanında uygun yöntem ve teknikleri kullanarak yönetici ve öğretmenlerin dikkatini çekebilecekleri ve bu sayede eğitimlerin daha etkili ve verimli geçmesine olanak sağlayabilecekleri görülmektedir. Çünkü eğitim-öğretim çalışmalarında teorik bilgiyi pratik açıdan desteklemek oldukça önemli görülmekte, uygulamaya dayalı etkinliklerin kalıcı öğrenmeye etkisi vurgulanmaktadır (Yiğit & Altun, 2011).

Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin zamanlaması hakkında öğretmenler ve kariyer basamağı uzman öğretmen olan yönetici ve öğretmenler çoğunlukla “Zamanlama uygun değil” görüşünü dile getirirken, yöneticiler ise çoğunlukla “Zamanlama uygun” görüşünü dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uzman ve başöğretmenlik eğitimlerinin temmuz ve eylül ayı arasında kaldığı (Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik Eğitim Programı ve Yazılı Sınav Takvimi, 2022) düşünüldüğünde bu ayların genel olarak öğretmenlerin yaz tatili dönemine geldiği görülmektedir. İlaveten bu katılımcıların yaklaşık iki yıl süren pandemi nedeniyle yaz tatillerini istedikleri gibi kullanamaması bu sonucun çıkması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü eğitimlerin süresi ve içeriği düşünüldüğünde (Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Eğitim Programı, 2022) yönetici ve öğretmenlerin eğitimler için ciddi zaman ve çaba göstermesi gerektiği görülmektedir. Bu dönemi dinlenme ile geçirmek isteyen öğretmen ve kariyer basamağı uzman olan öğretmen ve yöneticilerin bu eğitim dönemini zamanlama açısından uygun görmemesi olağan bir durum olarak görüldüğü düşünülebilir.

İlkokul yönetici ve öğretmenleri uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerinin daha etkili ve verimli olması için görüşleri alt temalara (İçerik, zamanlama, ders süresinin uzunluğu, öğretmenler, eğitim yöntemi, ölçme ve değerlendirme) ayrılmıştır. Alt temalar genel olarak değerlendirildiğinde yöneticiler en fazla ölçme ve değerlendirme temasında yer alan “Uzman öğretmenlik belli kriterlere göre olmalı”; öğretmenler ölçme ve değerlendirme temasında yer alan “Sınav olmamalı” ve içerik temasında yer alan “Konular kısa ve sade olmalı”; kariyer basamağı uzman öğretmen olan yöneticiler öğretmenler temasında “Ders veren öğretmenlerin seçimine özen gösterilmeli” ve ölçme ve değerlendirme teması altında “Her bölüm sonu online sınav olmalı”; öğretmenler ise içerik teması altında yer alan “Keşke hiç olmasa” görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak yönetici ve öğretmenlerin farklı görüşleri de dile getirdikleri (Bkz. Tablo 8) ve genelde görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşler arasında; sınavın olmaması, eğitimlerde dikkat çekiciliğinin artırılması ve derslerde görselliğe önem verilmesi, her yönetici ve öğretmenin alanıyla ilgili eğitim alması, içeriğin sadeleştirilmesi, eğitimlerin kademeli hale getirilmesi vb. sayılabilir. Yönetici ve öğretmenlerin eğitim sonunda yapılacak olan sınava mesafeli yaklaşması, uzman ve başöğretmenliğin yıl ve belirli kriterlere göre verilmesi gerektiği yönünde düşünceler içinde olmaları önemli olduğu söylenebilir. Buradan yönetici ve öğretmenlerin uzman veya başöğretmenliğin sınavla değil uygulamalarla olunabileceği görüşünde yoğunlaştıkları düşünülebilir. Öğretmenliğin teorik ve pratik bilgiyi birleştiren bir meslek olmasının yönetici ve öğretmenleri bu görüşe yönlendirdiği yorumunda bulunulabilir.

Kariyer ve kariyer basamaklarının diğer meslek gruplarında olduğu gibi yönetici ve öğretmenler için de önemli olduğu söylenebilir. Demir (2011) kariyer basamaklarının gerekçesi olarak; mesleki olarak öğretmenlerin kalitesini olumlu yönde geliştirmek, öğretmenleri araştırma ve incelemeye yönlendirerek öğretmenlerin gelişmeleri takip etmelerine olanak sağlamak, öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini azaltarak onları işlev ve verimlilikleri arttırmak olarak sıralamıştır. Buradan kariyer basamaklarının gerekçesinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak gelişimlerini teşvik eden bir durum olduğu söylenebilir (Kaplan & Gülcan, 2020). Bu bilgiden hareketle MEB’in 2022 yılında çıkardığı yönetmelikle (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2022) öğretmenlerin kariyer gereksinimleri karşılamaya

çalıştığı ancak öğretmenlerin MEB'in bu çalışmalarına karşı farklı görüşlerinin olduğu görülmektedir. Bu durum ilgili alanyazında kendini göstermektedir. Örneğin Bakioğlu ve Banoğlu (2013) çalışmalarında sınavın kariyer basamaklarını ölçmede yetersiz kalacağı, Kaplan ve Gülcan (2020) kariyer basamakları kriterinin denetim ve değerlendirme sonuçları bağlamında olması, Demir (2011) çalışmasında kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arası gruplaşma ve olumsuz duygu geliştirme gibi olumsuz durumlara neden olabileceği sonucuna ulaşarak mevcut araştırmada yönetici ve öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik eğitimlerine yönelik önerilerini destekledikleri söylenebilir (Bkz. Tablo 8).

Araştırmanın sonuçları bağlamında uygulayıcılara yönelik; eğitim içeriklerinin sadeleştirilmesi ve eğitimlerin güncel örneklerle desteklenmesi, eğitimlerin daha geniş süreye yayılması, eğitimlerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, sınavdan ziyade uzman veya başöğretmenliğin belli kriterleri sağlayan kişilere verilmesi; araştırmacılara yönelik ise uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmen ve yöneticileri üzerinde de yapılması şeklinde önerilerde bulunulabilir.

Kaynakça /Reference

- Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (2022). 18/09/2022 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Metaforlar ve Sosyal Ağ Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (37) , 28-55.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C.T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cımbız, A. T., & Küçüker, E. (2015). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Okuldaki Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (38), 689-701.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Demir, S. B., & Karadeniz, Y. (2010). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Farklı Kariyer Basamaklarında Bulunan Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II (16–18 Mayıs 2010), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer Geliştirme: Kuram ve Uygulama* (1. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar Ş. (2014). Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 443-446.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Yayıncılık.
- Gündoğdu, K., & Kızıldaş, E. (2008). Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ve Sınavına İlişkin Uzman Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55 (55) , 363-388.
- <https://www.meb.gov.tr>. 19/09/2022 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/uzman-ve-basogretmenlik-egitimleri-basladi/haber/27025/tr>
- <https://www.mebpersonel.com>. 19/09/2022 tarihinde <https://www.mebpersonel.com/meb-personel/milli-egitim-bakanligi-yayinladi-kariyer-basamaklarina-kac-kisi-h256726.html>
- <https://www.oba.gov.tr>. 23/09/2022 tarihinde [https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik -egitim-programi-semineri-meb-personeli-286](https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-semineri-meb-personeli-286)
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 380-406. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.007>
- Kart, C. (2009). Hasan Ali Yücel'den Günümüze Bilim ve Eğitim Politikaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361, 37-41.
- MEB (2006). *2007 Yılı Bütçesine İlişkin Rapor*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of on line learning (what's new in education)* (3rd ed.). Boston, MA: Wadsworth Publishing.

- Ocak, G. (2007). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s.213-282). Pegem A Yayıncılık.
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı (2005-EK KBYS) (2005). 21/09/2022 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,8594/kbys-2005-ek-kbys-sorulari.html>
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmeye İlişkin Değerlendirme (KBYD) Kılavuzu (2006). 12/09/2022 tarihinde http://personel.meb.gov.tr/kilavuzlar/kariyer_degerlendirme_kilavuz.pdf
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (2005). 18/09/2022 tarihinde <https://resmi.gazete.gov.tr/fihrist?tarikh=2005-08-13>
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Özkan, R. (2005). Birey Ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (166).
- Perreaton, H., Creed, C., & Robinson, B. (2001). *Teacher education through distance learning: Technology-curriculum-cost-evaluation*. UNESCO. Higher Education Division, Teacher Education Section.
- Sezgin Nartgün, Ş. & Ural, İ. (2007). Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 129-149.
- Taş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12 (23), 23-49.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (15), 139-160.
- Tok, T. N. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay (Ed.). (s.161-214). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Tosun, İ., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 9 (5), 1971-1985.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, (24), 543-559.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik Eğitim Programı ve Yazılı Sınav Takvimi (2022) .19/09/2022 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/13140058_SYnav_Takvimi.pdf?ysclid=l7ntnvww6p73450473
- Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Eğitim Programı (2022). 19/09/2022 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/13140214_Yonerge_Ek-1.pdf
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N., & Altun, T. (2011). Bir Hizmet İçi Eğitim Kursunun Etkililiği: Öğretim Yöntem ve Teknikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 117-130.

EXTENDED ABSTRACT

1.INTRODUCTION

It can be said that from the past to the present, states have given high importance to education and have tried to renew and develop their educational systems according to the demands of the times. This is because it is known that education is one of the important dynamics in the development of societies in modern times (Kart, 2009). It is a fact that teachers and administrators play an important role in the effective and efficient performance of educational tasks. Considering the increasing change and complexity in today's world, it is known that administrators and teachers, who are among the main actors in education, are also forced to change (Cımbız & Küçüker, 2015). In this process of change, the Regulation on Teacher Career enacted by the Ministry of National Education (MoNE) has an important role. This regulation aims to make teaching a career profession and to classify teachers as teachers, expert teachers, and head teachers after they have completed their teacher training (Regulation on Teacher Trainees and Stages of the Teacher Career, 2022).

2.METHOD

This research, which aims to determine the views of primary school administrators and teachers about expert teacher and head teacher education, was conducted using the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods. Phenomenological design is defined as a type of qualitative research that focuses on phenomena that are recognized but do not reveal detailed and in-depth understanding (Büyüköztürk et al., 2014) and provides us with results by allowing us to investigate the phenomena in depth (Yıldırım & Şimşek, 2013). The study research group consisted of 10 administrators (principals/vice principals) and 10 teachers working in primary schools in the central district of Bolu during the first semester of the 2022-2023 school year. Due to the limited number of expert teachers and administrators working in primary schools within the Ministry of Education, the present study used the convenient sampling method, one of the non-random sampling methods that allow easy access to the study group and effective data collection. Data were collected from volunteer teachers and administrators using an interview form prepared by the researcher.

3.FINDINGS DISCUSSION AND RESULTS

In examining the opinions of primary school administrators and teachers about the content of professional development for expert teachers /head teachers, it was found that administrators (f=3) and teachers (f=3) and administrators (f=4) and teachers (f=3) who are expert teachers felt that "the content is too extensive." While administrators (f=4) and teachers (f=3) expressed the opinion "appropriate/sufficient" with regard to the length of the course, administrators (f=3) and teachers (f=5) whose career level is expert teacher generally expressed the opinion "long" with regard to the length of the course. Regarding the length of the entire course, it was found that both administrators (f=3) and teachers (f=3), as well as administrators (f=5) and teachers (f=3) whose career level is expert teacher, described the entire course length as "long". It was found that the opinions of administrators (f=4) and teachers (f=4) about the expert teacher/head teacher training in terms of the distance of application were focused on the views of "logical/good", while administrators (f=3) and teachers (f=4) whose career level is expert teacher were focused on the views of "not suitable" (f=3) and "logical/good", respectively. It was found that the opinions of both administrators (f=5) and teachers (f=4) and the opinions of administrators (f=4) and teachers (f=3) whose career level is expert teacher were focused on the opinion "method and technique is weak" about the competence of the trainers who taught in the training of primary school administrators and teachers in teaching methods and techniques. Regarding the timing of training primary school administrators and teachers to be expert teachers, it was found that administrators most frequently expressed the statement "The timing is

appropriate" (f=3), while teachers (f=4) and administrators (f=5) and teachers (f=5) whose career level is expert teacher most frequently expressed the opinion "The timing is not appropriate".

It was found that the opinions of primary school administrators and teachers about the effectiveness and efficiency of expert teacher/head teacher in-service training were grouped under several themes. As examples of the most frequently expressed opinions of the participants, the administrators' opinions on the topic of measurement and assessment "expert teaching should be based on certain criteria" (f=4), the teachers' opinions on the topic of content "Topics should be short and simple" (f=2), the administrators' opinions on the topic of instructors "Care should be taken in selecting instructors" (f=3), and the teachers' opinions on the topic of method "I wish there were none" (f=2).

When the findings are analyzed, it becomes clear that the participants' viewpoints, reflecting various career stages and responsibilities, exhibit both parallels and variations. The causes for the discrepancies can be ascribed to the diverse expert teacher and head teacher training programs' lengths and contents as well as the various responsibilities and tasks of teachers and administrators. Additionally, it is possible that the trainings' impact on teachers' and administrators' perspectives was harmed by the fact that they, regardless of their career level, did not pay close attention to the trainings, particularly during the summer breaks because of the pandemic, which lasted for about two years. Again, it might be argued that the instructors who taught throughout the trainings were unfamiliar with the application, which left them underprepared for the lectures and subject to criticism from the participants. Additionally, it could be said that the participants' exposure to trainings outside of their areas of expertise made them bored and had a negative impact on the trainings' ability to achieve their objectives.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: *** BAİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04/09/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/09 toplantısı (Protokol no: 2022/333)



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 249–271. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1192209>

E-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Madde Yanlılığının İncelenmesi*

An Investigation of Item Bias for the Attitude Scale Towards E-Assessment

Ceylan Gündeğer¹ 

Geliş Tarihi (Received): 20.10.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 20.01.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Covid-19 ile tekrar gündeme gelen elektronik değerlendirme (e-değerlendirme) kavramının, çağın bir gereksinimi olarak ilerleyen yıllarda epey yaygınlaşacağı düşünülmektedir. Bu açıdan, e-değerlendirme kavramına ilişkin tutumların incelenmesinin günümüz ve sonrasında önem arz edeceği söylenebilir. Türkiye’de kullanılan e-değerlendirmeye yönelik tutum ölçekleri dikkate alındığında, ölçeklerin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların ortaya koyulduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmalarda gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış olsa da, ölçme değişmezliğinin ne düzeyde sağlandığı, değişen madde fonksiyonu (DMF) gösteren ve yanlılığa işaret ederek geçerliği düşüren herhangi bir maddenin bulunup bulunmadığı incelenmemiştir. Geçerliğe ilişkin daha fazla kanıt sunması bakımından önem arz eden bu karma yöntem araştırmasının amacı, Bahar tarafından geliştirilmiş, Bahar ve Asil tarafından revize edilmiş, e-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği’nin, cinsiyet ve kişisel bir bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre, ölçme değişmezliği, DMF ve madde yanlılığı açısından incelenmesidir. Araştırmanın nicel kısmı 537 lisans öğrencisinden, nitel kısmı ise beş alan uzmanından oluşmaktadır. Araştırmanın nicel kısmının birinci basamağında, elde edilen veri, analiz varsayımları kontrol edilerek, bağımsız değişkenler temelinde ölçme değişmezliği bakımından sınanmıştır. Her iki bağımsız değişkende de metrik değişmezliğin sağlanamıyor oluşu sebebiyle, ikinci aşamada veri setine POLY-SIBTEST ile MantelTest uygulanmış ve DMF içeren maddeler belirlenmiştir. Son olarak nitel kısımda, iki yöntem sonucu yüksek düzeyde DMF gösterdiği belirlenen maddelere ilişkin uzman görüşlerine başvurularak maddelerin yanlılık gösterip göstermediği tartışılmış, bu bağlamda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ölçme değişmezliği, değişen madde fonksiyonu, yanlılık, e-değerlendirme, tutum.

&

Abstract: It is thought that the concept of electronic assessment (e-assessment), which has become a current issue with Covid-19, will gain widespread use in the upcoming years as a requirement of the modern age. In this respect, it can be suggested that analyzing attitudes toward e-assessment will be important in the present and the future. Considering the attitude scales for e-assessment used in Turkey, it can be observed that some relevant evidence has been demonstrated for the validity and reliability of the scales. However, although inter-group comparisons were performed in these studies, they did not investigate at what level measurement invariance is achieved; or whether any items were demonstrating differential item functioning (DIF), and reducing validity by indicating bias. This mixed-method study is significant in terms of providing further evidence of validity and it aims to examine the e-Assessment Attitude Scale, developed by Bahar and revised by Bahar & Asil, in terms of measurement invariance and differential item functioning according to the variables of gender and possession of a personal computer. The quantitative part of the study consisted of 537 undergraduate students and the qualitative part consisted of eight field experts. During the first step of the quantitative part of the study, the data obtained were tested for measurement invariance based on independent variables by checking the analysis assumptions. Due to the fact that metric invariance could not be achieved in both independent variables, POLY-SIBTEST and MantelTest were applied to the data set in the second step, and items demonstrating DIF were determined. Finally, in the qualitative part, the researchers discussed whether the items were biased or not by referring to the expert opinions on the items that demonstrate a high level of DIF according to the results of both methods, and relevant recommendations were presented to the researchers and practitioners.

Keywords: Measurement invariance, differential item functioning, bias, e-assessment, attitude.

Atıf/Cite as: Gündeğer, C. (2023). E-Değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin madde yanlılığının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 249-271. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1192209>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırmanın bir kısmı, 1-3 Nisan 2022 tarihlerinde Ankara’da düzenlenen VI. Ankara Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Ceylan Gündeğer, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cgundeğer@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3572-1708>

1. GİRİŞ

Covid-19 sebebiyle eğitim süreci ülkemizde ve tüm dünyada çevrim içi ortamda gerçekleşmiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları da benzer şekilde bu ortama taşınmış ve elektronik değerlendirme (e-değerlendirme) kavramı yine bu zaman diliminde önem kazanmıştır. Türkiye’de e-YDS ile Bilgisayar Tabanlı Test (BBT) uygulamaları Pandemi öncesinde de gündeme gelen bir konu olmuştur. Özellikle, kısa bir geçmişe sahip olmasına rağmen Otomatik Madde Üretimi (OMÜ), test geliştirme ve geçerlik için heyecan verici ve yenilikçi teknolojilerin kullanılmasını vaat etmektedir (Gierl & Haladyna, 2013). BBT ile OMÜ’nin avantajları ve çağın gereksinimleri dikkate alındığında, ilerleyen yıllarda e-değerlendirme uygulamalarının daha da yaygınlaşacağı öngörülebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin ve hatta geleceğin öğretmenlerinin e-değerlendirmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler temelinde incelenmesinin günümüz ve sonrasında önem arz etmeye devam edecek konular arasında olduğu söylenebilir.

Tutum, algı, ilgi gibi bireylere özgü psikolojik özellikler hakkında bilgiler ölçekler yardımıyla dolaylı yoldan edinilir. Ölçeklerin geçerli ve güvenilirliği yüksek ölçümler sağlaması beklenir. Güvenirlik ölçüm sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık düzeyini gösterirken; geçerlik, daha geniş bir kavram olmakla birlikte, ölçme aracının amacına uygunluğuna ilişkin kanıt toplama sürecini ifade etmektedir (Messick, 1995). Ölçme aracının geçerliğine ilişkin kanıt toplama aşamasında, ölçme aracının değişmezlik ve yanlılık bakımından incelenmesi bir gereklilik olarak düşünülebilir. Cheung ve Rensvold (2002), gruplar karşılaştırılacağı zaman, ölçme değişmezliğinin kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Eğer ölçme değişmezliği sağlanamazsa, gruplar arasında ortaya çıkan farklılıkların gerçek farklılıklardan mı yoksa ölçek maddelerine verilen farklı psikometrik cevaplardan mı kaynaklandığı bilinemeyecek ve sonuçlar yorumlanamayacaktır (Cheung & Rensvold, 2002).

İki gruba ait gözlenen ölçek puanlarının karşılaştırılmasında, gruplarda yer alan bireylerin ölçeği aynı şekilde anlaması gerekmektedir. Horn ve McArdle (1992) gruplar arası geçerli karşılaştırmaların yapılabilmesi için ölçümlerin psikometrik eş değerliğinin (değişmezliğinin) ortaya koyulmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir (akt: Meade & Lautenschlager, 2004). Örneğin, bir tutum ölçeğinden veya başarı testinden elde edilen öğrenci puanları üzerinden cinsiyet değişkeni dikkate alınarak bir karşılaştırma yapılacaksa, öncelikle ölçeğin kız ve erkek öğrenci gruplarında ölçme değişmezliğini sağladığına ilişkin kanıtların sunulması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, ölçme değişmezliğinin gruplar arasında sağlandığının ortaya koyulması, gruplar arası karşılaştırmaların yapılabileceğine ve bu karşılaştırmaların anlamlı olabileceğine işaret edecektir. Ölçme değişmezliğini test etmede doğrulayıcı faktör analitik yöntemler işe koşulmaktadır (Meade & Lautenschlager, 2004). Meredith’e (1993) göre, ölçme değişmezliği bir hiyerarşi içerisinde dört aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar Yapısal, Metrik, Skalar (Güçlü) ve Katı değişmezliktir. Bu aşamalardan birinin sağlanamaması durumunda diğer aşamadaki değişmezlik türü test edilmemektedir.

Yapısal değişmezlikte, her grupta aynı maddelerin ortak faktörlerle ilişkili olup olmadığı test edilmektedir. Yapısal değişmezliğin sağlanması, madde kümelerinin her grupta aynı şekilde yer aldığına işaret etmekte fakat gruplardan kestirilen parametrelerin değişmezliğine kanıt sunmamaktadır. Metrik değişmezlikte grupların ortak faktörleri benzer şekilde algılayıp algılamadığı; faktör yüklerinin gruplar arasında eşitliği sınanmaktadır. Metrik değişmezliğin sağlanamaması durumunda iki olasılıktan söz edilir. Bunlardan biri, ortak faktörlerden biri ya da birkaçı veya madde kümelerinden en az biri, gruplarda farklı bir anlama sahip olabilir. İkinci olasılık ise faktör yükü kestirimlerinin yanlı olmasıdır. Skalar değişmezlik aşamasında ise faktör yükleriyle birlikte regresyon sabitlerinin eşitliği de test edilmektedir. Skalar değişmezliğin sağlanması durumunda madde ortalamalarının gruplar arasında eşit olduğu yorumu yapılır ve son aşamada katı değişmezlik incelenir. Katı değişmezlikte ise, hata varyanslarının gruplarda eşit olup olmadığı incelenmektedir. Skalar değişmezliğin sağlanması; bir başka deyişle faktör yüklerinin ve regresyon sabitlerinin gruplarda değişmez olması, (1) kestirilen faktör ortalamalarındaki grup farklılıklarının yansız olacağına ve (2) gözlenen puan ortalamalarındaki farklılıkların da direkt olarak grup

farklılıklarıyla ilişkili olacağına işaret edecektir (Gregorich, 2006). Buna göre skalar değişmezliğin sağlanamaması durumunda madde yanlılığının gündeme geleceği yorumu yapılabilir.

Yanlılık, test ve madde yanlılığı olarak iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Madde yanlılığı, farklı kültürden, cinsiyetten veya etnik kökenden gelen aynı yetenekteki bireylerin maddede farklı düzeyde performans göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Hambleton & Rodgers, 1994). Dolayısıyla sistematik bir hatadır ve geçerliği düşürür. Madde yanlılığın incelenmesinde değişen madde fonksiyonu (DMF) analizleri işe koşulmaktadır. DMF, aynı yetenekteki farklı grupların (örneğin benzer tutum düzeyindeki kız ve erkek öğrencilerin) ölçek maddesine/ifadesine tepkide bulunma olasılığı farklılık gösterdiğinde ortaya çıkmaktadır. DMF'nin belirlenmesinde kullanılan yöntemler genel olarak, Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kuramı (MTK) temelinde ayrışsa da, ölçme aracındaki maddelerin ne şekilde puanlandığında göre de farklılık göstermektedir. İkili puanlamaya dayanan bir ölçekte DMF analizleri Mantel Haenszel, Lojistik Regresyon gibi yöntemlerle yapılırken; çoklu puanlanan maddelerin bulunduğu ölçeklerde DMF gösteren maddelerin belirlenebilmesi amacıyla POLY-SIBTEST, MantelTest, ordinal lojistik regresyon gibi yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada, "Hiç katılmıyorum"dan (1) "Tamamen katılıyorum"a (5) kadar, 5'li Likert tipinde puanlanan bir tutum ölçeğinin incelenmesi sebebiyle çoklu puanlamaya dayalı yöntemlerden POLY-SIBTEST ile MantelTest yöntemleri işe koşulmuş olup yöntemlere veri analizi bölümünde yer verilmiştir. Eğer bir maddede DMF gözlemlenmezse bu maddenin yanlılık içermediği söylenmektedir. Ancak maddede DMF olduğu tespit edilirse maddenin yanlılık gösterme ihtimalinin olduğu düşünülür ve maddeye tamamlayıcı madde yanlılığı analizleri uygulanır (Zumbo, 1999). Bu aşamada uzman görüşlerine başvurulmakta; gruplar arasındaki farklılığın madde etkisinden mi yanlılıktan mı kaynaklandığı ortaya koyulmaya çalışılmaktadır.

E-değerlendirme kapsamında Türkiye'de geliştirilen ve kullanılan tutum ölçekleri, Gül vd. (2015) tarafından geliştirilmiş Online Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ODYTÖ); Başaran vd. (2016)'ın geliştirdiği Web-Tabanlı Sınav Sistemine (Moodle) Yönelik Tutum Ölçeği (WTSSYT) ile Bahar (2014) tarafından geliştirilmiş, Bahar ve Asil (2018) tarafından revize edilmiş E-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği'dir (EDYTÖ). Gül vd. (2015) tarafından geliştirilmiş ODYTÖ'nin Online Değerlendirme Uygulamalarının Kullanımı isimli alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının 0.62 şeklinde hesaplanmış olması; Başaran vd. (2016) tarafından geliştirilen WTSSYT'nin ise doğrudan Moodle sistemine yönelik hazırlanmış olması bu çalışmada Bahar (2014) tarafından geliştirilmiş ve Bahar ve Asil (2018) tarafından revize edilmiş EDYTÖ'nün incelenmesine temel teşkil etmiştir. Bahsedilen çalışmalarda gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış olsa da, ölçme değişmezliğinin ne düzeyde sağlandığına, DMF veya yanlılık gösteren madde olup olmadığına ilişkin herhangi bir incelemenin yer almadığı dikkat çekmektedir (Bahar, 2014; Bahar & Asil, 2018; Başaran vd., 2016; Gül vd., 2015).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, Bahar (2014) tarafından geliştirilmiş ve Bahar ve Asil (2018) tarafından revize edilmiş, e-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin, cinsiyet ve kişisel bir bilgisayara sahip olma (PC) değişkenlerine göre ölçme değişmezliğinin, değişen madde fonksiyonunun ve madde yanlılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1- e-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği cinsiyet ve PC'ye göre ölçme değişmezliğini ne düzeyde sağlamaktadır?
- 2- e-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerde, cinsiyet ve PC'ye göre POLY-SIBTEST yöntemi işe koşulduğunda değişen madde fonksiyonu bulunmakta mıdır?
- 3- e-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerde, cinsiyet ve PC'ye göre MantelTest yöntemi işe koşulduğunda değişen madde fonksiyonu bulunmakta mıdır?
- 4- İki yöntem sonucunda, yüksek düzeyde değişen madde fonksiyonu içerdiği tespit edilen maddelere ilişkin uzman görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Alanyazın incelendiğinde, değişmezlik, DMF veya yanlılık temelinde, Türkiye’de genellikle büyük ölçekli sınavlar üzerinden kültürler arası eş değerliğin incelendiği veya simülasyon çalışmalarında farklı koşullar altında farklı yöntemlerin karşılaştırıldığı görülmektedir (Arıkan Akın, 2015; Arıkan vd., 2015; Asil & Gelbal, 2012; Atalay, 2010; Ayan, 2011; Bakan Kalaycıoğlu & Kelecioğlu, 2011; Başokçu & Öğretmen, 2013; Çepni, 2011; Demir, 2013; Doğan & Öğretmen, 2008; Erdem Keklik, 2012; Gök vd., 2010; Gür, 2019; Karakaya & Kutlu, 2012; Korkmaz, 2005; Öğretmen, 2006; Sırgancı, 2012; Tiryaki, 2019; Tunç, 2016; Ünsal Özberk & Koç, 2017; Yandı, 2017). Bu araştırmaların birçoğu ikili puanlanan maddeler üzerinden gerçekleştirilmiş olup çoklu puanlanan maddelere ilişkin daha az sayıda DMF araştırması olduğu söylenebilir (Arıkan Akın, 2015; Atalay, 2010; Bilican Demir, 2014; Gür, 2019; Korkmaz, 2005; Kuzu, 2021; Sırgancı, 2012; Tiryaki, 2019; Ünsal Özberk & Koç, 2017; Yandı, 2017). Çoklu puanlamaya dayanan maddelerin ise yalnızca çok azının gerçek veri seti üzerinden psikolojik bir özelliği ölçmeyi amaçlayan ölçek maddelerinin yanlılığını ele aldığı dikkati çekmektedir (Başokçu & Öğretmen, 2013; Ünsal Özberk & Koç, 2017; Yıldız, 2022). Bu açıdan bakıldığında araştırmanın, geçerliği etkileyen bir faktör olarak düşünülebilecek yanlılığa ilişkin kanıt sunması bakımından alana katkı sağlayacağı ve gerçek veri seti üzerinden gerçekleşen ampirik bir çalışma olması ile de önem arz ettiği söylenebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, e-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği’nin, cinsiyet ve kişisel bir bilgisayara sahip olma değişkenleri temelinde ölçme değişmezliğinin incelenmesi, ölçekte değişen madde fonksiyonu (DMF) gösteren maddelerin belirlenmesi; DMF içeren maddelerin uzman görüşleri doğrultusunda yanlılık bakımından ele alınması amaçlanmıştır. Bu araştırmada, nicel ve nitel yöntemler birlikte işe koşulduğundan araştırmanın karma türde olduğu söylenebilir. Karma yöntem araştırmalar, hem nicel hem nitel verinin toplandığı araştırmalardır (Creswell, 2014). Bu araştırmada, öncelikle değişmezlik ve DMF analizleri ile nicel alt problemlerin çözümüne, ardından yüksek düzeyde DMF içerdiği belirlenen maddelere yönelik uzman görüşleriyle nitel alt problemin incelenmesine yer verilmiştir. Bir başka ifadeyle araştırmada önce nicel aşama tamamlanmış, ardından nicel kısım temelinde nitel aşamaya geçilmiştir. Nicel ve nitel aşamaların sırayla uygulanmış olması ve iki sonuç seti bütünleştirilerek çıkarımlar yapılmış olmasına dayanılarak araştırmanın sıralı “Nic -> Nit” desende yürütüldüğü söylenebilir (Yalçın, 2018).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın nicel boyutundaki çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 537 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Betimsel İstatistikleri (N=537)

		f	%
Cinsiyet	Kadın	406	75.6
	Erkek	131	24.4
PC	Var	371	69.1
	Yok	166	30.9
Bölüm	Beden Eğitimi	32	6.0
	Fen Bilgisi Eğitimi	15	2.8
	İngilizce Öğretmenliği	10	1.9
	Matematik Eğitimi	49	9.1

Tablo 1. Devamı

Çalışma Grubunun Betimsel İstatistikleri (N=537)

		f	%
Bölüm	Müzik Öğretmenliği	9	1.7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	90	16.8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	167	31.1
	Resim-İş Öğretmenliği	33	6.1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	102	19.0
	Türkçe Öğretmenliği	30	5.6

Tablo 1'e göre çalışma grubunun üçte ikisini kız öğrenciler ve neredeyse çeyreğini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Bununla birlikte, çalışma grubunun %70'inin kişisel bir bilgisayarı mevcutken %30'unun kişisel bir bilgisayarı bulunmamaktadır. Tablo 1'de katılımcıların %31.1'ini rehberlik ve psikolojik danışmanlık; %19'unu sosyal bilgiler öğretmenliği; %16.8'ini okul öncesi öğretmenliği; %9.1'ini matematik öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun geri kalan kısmını ise beden eğitimi, fen bilgisi eğitimi, İngilizce öğretmenliği, müzik öğretmenliği, resim-iş öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin oluşturdukları görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında, yüksek düzeyde DMF içerdiği belirlenen maddelerin yanlılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman grubunu, Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde/anabilim dallarında görev yapan öğretim üyeleri ile doktora tamamlamış araştırmacılar oluşturmaktadır. Uzman grubu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'nden bir doktor araştırmacı başta olmak üzere, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'ndan iki doktor öğretim üyesi ve bir doktor araştırma görevlisi; Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'ndan bir doçent, yine Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora tamamlamış bir Milli Eğitim Bakanlığı uzmanı ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında doktora tamamlamış bir araştırma görevlisi ve bir doktor öğretim üyesinden oluşmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada, verinin toplanması aşamasında, Bahar (2014) tarafından geliştirilmiş, Bahar ve Asil (2018) tarafından revize edilmiş, E-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği (EDYTÖ) kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde puanlanan ölçek, Sınav Özelliği, Bireysel/Fiziksel Özellikler, Teknik Faktörler ve Sosyal/Çevresel Faktörler boyutlarında yer alan 23 maddeden oluşmaktadır. AFA sonuçlarına göre dört boyut ve 23 madde ile toplam varyansın %59.5'i açıklanmakta; madde faktör yükleri birinci boyutta 0.62-0.81; ikinci boyutta 0.53-0.83; üçüncü boyutta 0.60-0.86 ve dördüncü boyutta ise 0.87-0.88 ranjında değer almaktadır. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.85'tir (Bahar, 2014). Bahar ve Asil (2018) çalışmasında, DFA sonucu gerçekleşen modifikasyon önerilerini alanyazın temelinde dikkate alarak modelde birtakım değişiklikler uygulamış ve ölçeğin dört faktörlü yapıya uygun olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2 = 1262.53$; $sd = 224$; $RMSEA = 0.07$; $CFI = 0.96$; $TLI = 0.95$). EDYTÖ ile birlikte araştırmacı tarafından hazırlanmış demografik bilgiler formu da çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın uzman görüşlerine başvuru nitel kısmında ise, yüksek düzeyde DMF içerdiği tespit edilen maddeler için açık uçlu sorulardan oluşan bir form yardımıyla uzman görüşleri toplanmıştır.

Veri toplama sürecinin başında ölçeğin sahibinden ve Etik Kurul'dan gerekli izinler alınmıştır. Nicel kısımda, EDYTÖ ve demografik bilgiler formu çevrim içi ortama aktarılmış, link öğrencilerle paylaşılmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmış ve katılımcılar arasından ölçeği iki kere dolduranlar belirlenerek veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında başvuru uzman

görüşleri ise yine araştırmaya katılmaya gönüllü uzmanlardan e-posta aracılığıyla toplanmıştır. Uzmanlardan görüşleri, uzman grubunun farklı alanlardan en az doktora sahibi araştırmacılardan oluşması sebebiyle, DMF kısaca açıklanarak ve madde bazında elde edilen sonuçlar hakkında bilgilendirme yapılarak elde edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Ölçme değişmezliği ve DMF analizlerine geçmeden önce, elde edilen veri setine ilişkin güvenilirlik hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için McDonald'ın Omega katsayısı 0.95'tir. Buna göre verinin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ardından araştırmanın bağımsız değişkenlerinin her alt grubunda yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Bu noktada DFA öncesi veri setinin faktör analizi varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Veri setinde tek yönlü ve çok yönlü uç değerler z değerleri ve Mahalanobis uzaklığı yardımıyla incelenmiştir. Hesaplanan z değerlerine göre -3,3 aralığı dışında kalan 22 ve Mahalanobis uzaklığına göre kritik Kikare değeri ($\alpha = 0.001$; $sd = 22$) 48.268'yi aşan 15 birey analiz dışına çıkarılmıştır. Ardından hesaplanan KMO değerinin 0.94 ve Bartlett Küresellik Testi'nin manidar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte maddeler arası ilişkiler anti-image korelasyon matrisi yardımıyla incelenmiş, beklenen şekilde yüksek düzeyde korelasyonların hesaplandığı görülerek DFA ile alt gruplarda ölçeğin yapısı test edilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Alt gruplarda DFA Sonuçları

	χ^2	sd	χ^2/sd	NFI	TLI	CFI	IFI	RMSEA	SRMR
Kız	948.46	223	4.25	0.94	0.95	0.95	0.96	0.09	0.07
Erkek	556.06	223	2.49	0.87	0.91	0.92	0.92	0.09	0.07
PC var	942.12	223	4.22	0.93	0.94	0.95	0.95	0.09	0.08
PC yok	430.85	223	1.93	0.93	0.96	0.96	0.96	0.07	0.07

Tablo 2'de χ^2/sd sonucu hesaplanan değerler incelendiğinde "kız öğrenci" ve "PC var" alt gruplarında orta düzeyde uyum; "erkek" ve "PC yok" alt gruplarında ise mükemmel uyum olduğu söylenebilir. NFI değerlerine göre yalnızca "erkek" alt grubunda 0.90'a yakın bir değer çıkmış; diğer değerler ise iyi uyuma işaret etmektedir. TLI, CFI ve IFI'ye göre ise tüm alt gruplarda iyi düzeyde model veri uyumu yakalandığı görülmüştür. Hatalar çerçevesinde, RMSEA değerlerine göre "PC yok" alt grubunda iyi uyum ve diğer alt gruplarda ise zayıf uyum görülmekte iken; SRMR değerlerine göre tüm alt gruplarda model veri uyumunun iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Kline, 2016). Bu bulgular ışığında alt gruplarda model veri uyumunun sağlandığı yorumu yapılabilir.

Birinci alt problemin çözümünde, Rosseel (2012) tarafından geliştirilmiş "Lavaan" ile Jorgensen vd. (2022) tarafından geliştirilmiş "SEMtools" paketleri yardımıyla R (2021) ortamında çoklu grup DFA uygulanarak cinsiyet ve kişisel bir bilgisayara sahip olma (PC) değişkenleri bakımından ölçme değişmezliği test edilmiştir. Değerlendirme kriteri olarak CFI ve TLI uyum indekslerinin fark (Δ) değerleri dikkate alınmıştır. Fark değerleri genellikle (-0.01, 0.01) aralığında değerlendirilse de bu değerlerin örneklem büyüklüğünden, kurulan modelden ve veri özelliklerinden etkilendiği ifade edilmektedir (Kline, 2016). Chen (2007) tarafından yürütülen bir simülasyon çalışması sonucunda, her grupta 300'den az sayıda gözlem bulunması ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olmaması durumunda $\Delta CFI \leq .005$ kriterinin referans alınması önerilmiştir. Bununla birlikte $\Delta RMSEA$ değerlerinin küçük örneklerde gerçek eş değeri reddetme eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Chen, 2007). Alanyazında uyum değerlerinin örneklem büyüklüğüne duyarlılıklarına ilişkin kesin bir sonuca ulaşılamamış olması sebebiyle bu araştırmada ΔCFI ve $\Delta TLI \leq 0.005$ ölçüt alınmıştır.

İkinci alt problemin çözümünde, DMF gösteren maddelerin belirlenebilmesi amacıyla, tüm maddeler şüpheli madde ve şüpheli madde dışındaki tüm maddeler eşleştirme maddesi olarak analize dâhil edilmiştir. Analizlerde, SIBTEST programı ve POLY-SIBTEST yöntemi işe koşulmuştur (Shealy & Stout, 1993). POLY-SIBTEST, Shealy ve Stout (1993) tarafından geliştirilmiş Klasik Test Kuramı'na (KTK) dayalı

bir yöntem olmakla birlikte, çoklu puanlanan veya karma puanlama sistemine sahip ölçme araçlarında DMF belirleme amacıyla kullanılmamaktadır. POLY-SIBTEST ile DMF açısından incelenecek maddeler şüpheli madde (suspected items) ve eşleştirme maddeleri (matching items) olmak üzere iki alt teste ayrılmaktadır. Referans ve odak grubu oluşturan bireyler, toplam puana ve kategori sayısına göre eşleştirilir. Her bir gruptaki bireylerin, testle ölçülen özellik bakımından aynı yetenekte olduğu varsayılarak referans ve odak gruptaki bireylerin performansları her bir “çalışılan test” için K grupta karşılaştırılır (Henderson, 1999). POLY-SIBTEST sonuçlarının değerlendirilmesinde, Roussos ve Stout (1996) tarafından hazırlanan sınıflama dikkate alınmıştır. Bu sınıflamaya göre, $|\beta| < 0.059$ ise DMF yok veya ihmal edilebilir düzeyde (A düzeyi); $0.059 \leq |\beta| < 0.088$ ise orta düzeyde DMF (B düzeyi) ve $|\beta| \geq 0.088$ ise yüksek düzeyde (C düzeyi) DMF yorumları yapılmaktadır (Roussos & Stout, 1996). Bununla birlikte Beta (β) değerinin negatif olması odak grup lehine, pozitif olması ise referans grup lehine DMF varlığı anlamına gelmektedir.

Üçüncü alt problemde ölçek maddeleri, Meyer (2014) tarafından geliştirilmiş *jMetrik* programında MantelTest ile cinsiyet ve PC değişkenleri temelinde DMF bakımından analiz edilmiştir. MantelTest KTK’ya dayanan bir yöntem olmakla birlikte çoklu puanlanan maddeler için DMF belirlemede kullanılan yöntemler arasındadır. Program çıktılarında maddeler için hesaplanan χ^2 değerleri ve bunların anlamlılık düzeyleri ile etki büyüklükleri ve maddenin hangi grup lehine DMF içerdiği yer almaktadır. Ayrıca orta ve yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip maddeler için eksi ve artı işaretleri incelenerek maddenin hangi grup lehine DMF gösterdiği kolaylıkla yorumlanabilmektedir. Eğer madde eksi işaretliyse referans grup lehine; artı işaretliyse odak grup lehine DMF içerdiği yorumunda bulunmaktadır (Meyer, 2014). Araştırmanın nitel kısmını oluşturan dördüncü alt problemin çözümünde, POLY-SIBTEST ve MantelTest sonucu yüksek düzeyde DMF içerdiği tespit edilen maddeler için uzman görüşleri alınmış; bu maddelerin yanlılık gösterip göstermediği uzman görüşleri temelinde yorumlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/08-50

3. BULGULAR

Birinci alt problemde, e-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği’nin (EDYTÖ) cinsiyet ve PC değişkenleri temelinde ölçme değişmezliğini ne düzeyde sağladığı incelenmiştir. Bu amaçla yürütülen analiz sonucu cinsiyete ve PC’ye göre elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 3’te özetlenmiştir. Tablo 3’te yer alan Δ CFI ve Δ TLI değerleri incelendiğinde bu değerlerin -0.005, 0.005 aralığının dışında olduğu görülmektedir. Buna göre, EDYTÖ’nün cinsiyet ve PC değişkenleri temelinde metrik değişmezliği sağlamadığı söylenebilir. Bu bulguya dayanarak araştırmanın ikinci alt problemi olan DMF analizine geçilmiştir.

İkinci alt problemin çözümünde, EDYTÖ’de yer alan maddelerin tümü şüpheli ve madde dışındakiler eşleştirme maddesi olmak üzere, cinsiyet ve PC değişkenlerine göre maddelerin DMF içerip içermediği belirlenmiştir. Referans grup erkek öğrenciler ve odak grup kız öğrenciler olmak üzere cinsiyet temelinde; referans grup PC’si olan ve odak grup PC’si olmayan öğrenciler olmak üzere PC değişkeni temelinde yürütülen POLY-SIBTEST sonuçları Ek-1’de sunulmuştur.

Tablo 3.*Cinsiyete ve PC'ye Göre Değişmezlik Sonuçları*

		Kikare	sd	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Δ CFI	Δ TLI
Cinsiyet	Yapısal	1034.710	448	0.00	0.81	0.79	0.07	0.07		
	Metrik	832.950	467	0.00	0.88	0.87	0.06	0.08	0.07	0.08
	Skalar	862.403	486	0.00	0.88	0.88	0.06	0.08	-0.03	0.00
	Katı	885.860	509	0.00	0.88	0.88	0.06	0.08	0.00	0.00
PC	Yapısal	1016.712	448	0.00	0.82	0.80	0.07	0.07		
	Metrik	792.485	467	0.00	0.90	0.89	0.05	0.07	0.08	0.09
	Skalar	824.519	486	0.00	0.90	0.89	0.05	0.07	-0.00	0.00
	Katı	839.130	509	0.00	0.90	0.90	0.05	0.07	0.00	0.00

Ek-1'de cinsiyete göre DMF bulguları incelendiğinde 5, 6, 13, 14, 17 ve 19 numaralı maddelerin β değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Buna göre bu maddeler cinsiyet değişkenine göre DMF göstermektedir. Hesaplanan β katsayılarına göre, tüm değerlerin 0.088'den büyük olması sebebiyle, bu maddelerin yüksek düzeyde (C) DMF içerdiği söylenebilir. Pozitif β değerine sahip 5, 6, 17, 19 numaralı maddelerin referans grup olan erkek öğrenciler lehine; negatif β değerine sahip 13 ve 14 numaralı maddelerin de odak grup olan kız öğrenciler lehine yüksek düzeyde DMF gösterdiği tespit edilmiştir.

Ek-1'deki PC değişkenine göre DMF bulguları incelendiğinde ise, yalnızca 16 numaralı maddenin β değerinin manidar olduğu ($p < 0.05$) ve diğer maddelerin β değerlerinin anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür. Buna göre Madde 16'nın kişisel bir bilgisayara sahip olma değişkeni temelinde DMF gösterdiği yorumu yapılabilir. Hesaplanan β değerinin -0.147 olması ise bu maddenin odak grup olan PC'si olmayan öğrenciler lehine ve yüksek düzeyde (C) DMF içerdiğine işaret etmektedir.

Üçüncü alt problemin çözümünde, referans grup erkek ve odak grup kız öğrenciler olmak üzere cinsiyet temelinde; referans grup PC'si olmayan ve odak grup PC'si olan öğrenciler olmak üzere PC değişkeni temelinde yürütülen MantelTest sonuçları Ek-2'de yer almaktadır. Ek-2'de yer alan bulgulara göre, 12, 13 ve 20 numaralı maddeler orta düzeyde (B) DMF içerirken; Madde 6'nın referans grup olan erkek öğrenciler lehine yüksek düzeyde (C) DMF gösterdiği söylenebilir. PC değişkenine göre ise tüm maddelerin ihmal edilebilir düzeyde (A) DMF gösterdiği görülmektedir. Dördüncü alt probleme geçmeden, her iki yöntemle yüksek düzeyde DMF içerdiği belirlenen maddelere aşağıda Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.*Yüksek Düzeyde DMF İçerdiği Belirlenen Maddeler*

Madde	Avantaj Sağladığı Grup
Madde 5. İnternet üzerinden yapılan sınav esnasında bağlantının kopmasından korkarım.	Erkek öğrenciler
Madde 6. İnternet üzerinden yapılan sınavda gözlerim daha çok yorulur.*	
Madde 17. İnternet üzerinden yapılan sınavlar daha güvenilir sonuçlar verir.	
Madde 19. İnternet üzerinden yapılan sınavlarda hatalar daha az olur.	
Madde 13. İnternet üzerinden yapılan sınavda daha iyi konsantre olabilirim.	Kız öğrenciler
Madde 14. İnternet üzerinden yapılan sınavlar benim kişilik özelliklerime daha uygundur.	
Madde 16. İnternet üzerinden yapılan sınav bütün becerilerimi ölçebilir.	PC'si olmayanlar

*Hem SIBTEST hem MantelTest sonucu yüksek düzeyde DMF içeren maddedir.

Beşinci alt problemde, yüksek düzeyde DMF içerdiği tespit edilen tüm maddelere ilişkin uzman görüşleri incelenmiş; DMF'nin madde etkisinden mi yoksa yanlılıktan mı kaynaklandığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Aşağıda öncelikle erkek öğrenciler lehine; ardından kız öğrenciler lehine ve son olarak PC

sahibi olmayan grubun lehine yüksek düzeyde DMF içerdiği belirlenen maddelere yönelik uzman görüşleri, uzmanlar U1, U2 şeklinde adlandırılarak ele alınmıştır.

Erkek Öğrenciler Lehine DMF Belirlenen Maddelere Yönelik Uzman Görüşleri

Madde 5. İnternet üzerinden yapılan sınav esnasında bağlantının kopmasından korkarım.

Madde 5, e-değerlendirmeye yönelik olumsuz bir tutum ifadesidir ve bu maddenin erkek öğrenciler lehine DMF göstermesi, aynı tutum düzeyindeki kız ve erkek grupların maddeye verdiği cevapların erkekler lehine farklılaştığı anlamına gelmektedir. Maddenin olumsuz bir tutum ifadesi olması ve ters puanlanması sebebiyle, Madde 5'in dâhil edilmediği eşleştirme testinde erkeklerle aynı tutum düzeyindeki kız öğrencilerin korkusunun daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya ilişkin uzman görüşleri aşağıda yer almaktadır. Uzman görüşleri incelendiğinde, uzmanların bilgisayar/teknoloji kullanımının erkekler arasında daha yaygın olduğu konusunda birleştikleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu düşündükleri, bununla birlikte erkek öğrencilerin bağlantı problemini bir stres kaynağı olarak algılamayabilecekleri veya algılasalar bile bu problemi hızlıca çözebileceklerine inançları ifade edilmiştir. Buna göre Madde 5'in yanlılık içermediğini, erkekler lehine ortaya çıkan bu farklılığın madde etkisinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

U1: “Bağlantının kopması ile ilgili kaygının temelinde çevrim içi sistemlerde bir veri akışının olduğu ve bu veri akışında sorun yaşandığında cevaplarının sisteme kayıt olmayacağı bilgisi vardır. Bu tarz kopmaların sonuçlarının daha çok çevrim içi oyunlarda görüldüğü söylenebilir. Çevrim içi oyun çalışmalarında da erkeklerin daha fazla oyun oynama eğilimi olduğu ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak bu maddedeki yanlılığın çevrim içi oyunlara bağlı olarak erkeklerin lehine çıktığı düşünülmektedir.”

U2: “Erkek öğrenciler teknoloji ile daha ilgili olabileceklerinden onların korkuların kadın öğrencilerin korkularından daha azdır. Bundan dolayı DMF içerir bu madde.”

U3: “Maddede kullanılan sözcük sebebi ile erkekler lehine DMF tespit edilmiş olabilir. Bağlantının kopmasından korkarım ifadesindeki korkarım kelimesi kız öğrencilerin kaygı durumları ile ilişkilendirilebilir. Yapılan araştırmalarda genellikle kız öğrencilerin kaygı puanları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunduğu için erkek öğrenciler lehine DMF tespit edilmiş olabilir.”

U4: “Kız öğrencilerin teknoloji ile ilişkisi erkek öğrencilere göre daha olumsuz olabilir. Diğer bir neden kız öğrencilerde sınav kaygısının daha yüksek olması. Erkek öğrenciler bu konuda daha rahat davranıyor olabilir.”

U5: “Madde üzerinde ve maddenin ortaya çıkartabileceği anlam bakımından internet bağlantısının olası nedenlerinin her ne kadar sistemselsel olsa da öğrenci ile alakalı (internet kopma, wifi bağlanmama) değişkenler olabileceğinden hareketle ortaya çıkan istatistiklerin farklılaştığı dolayısıyla özellikle korku gibi birey odaklı bir maddenin öğrenci yani birey lehinde çıkmış olma olasılığı doğal bir sonuç gibi görünmektedir. Cinsiyet bakımından bakıldığında ise erkeklerin genel toplumsal araştırmalarda psikolojik özelliklerinin kızlara göre standart ölçme araçlarında düşük olduğu genel ampirik bulguları mevcuttur.”

U6: “Burada erkek öğrencilerin lehine ile daha yüksek korkuya sahip olduğu kastediliyor sanırım; negatif puanlama tam tersi anlam da çıkabilir. Hangi anlam olduğundan bağımsız olarak bu maddenin cinsiyete göre bir yanlılık içermediği kanaatindeyim. Maddeye verilen cevapların gerçek tepkiyi gösterdiğini düşünüyorum.”

U7: “Bu maddede erkeklerin lehine sonuç elde edilmesi erkeklerin bilgisayar ve internet konusunda kızlara göre daha kendilerini yeterli hissetmeleri ve bir problem yaşasalar bile bir veya birden fazla çözümü daha hızlı ve kolay bir şekilde ortaya koyacaklarına ilişkin inançları olabilir.”

U8: “Erkeklerin kadınlarla kıyaslandığında bilişim teknolojileri alanında bilgi ve becerilerinin daha fazla olması bunun nedeni olabilir. Ayrıca bağlantı koptuğu zaman bununla baş edebileceğine dair daha fazla öz güvenleri olabilir. Erkeklerin bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik öz yeterlik algıları kadınlara göre daha yüksektir. Bu konuda yapılan çalışmalar da buna kanıttır (Kartal, Temelli & Şahin, 2018). İkinci olarak sınav esnasında bağlantının

kopması bir stres faktörüdür. Kadınlar ve erkeklerin stresi algılama biçimleri, strese verdikleri tepkiler ile stresle baş etme şekilleri birbirinden farklıdır. Yani erkekler bağlantı kopmasını bir stres, problem olarak algılamıyor olabilir."

Madde 6. İnternet üzerinden yapılan sınavda gözlerim daha çok yorulur.

Madde 6'nın, hem POLY-SIBTEST hem de MantelTest sonucu yüksek düzeyde DMF içerdiği belirlenmiştir. Maddenin e-değerlendirmeye yönelik olumsuz bir tutum ifadesi olması ve erkek öğrenciler lehine DMF göstermesi, aynı tutum düzeyindeki kız ve erkek grupların maddeye verdiği cevapların erkekler lehine farklılaştığı anlamına gelmektedir. Bu bulguya ilişkin uzman görüşleri aşağıda sunulmuştur. Uzman görüşleri incelendiğinde, uzmanların maddeye ilişkin görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir. Uzmanlardan biri maddenin sorgulanması gerektiğini ifade ederken; beş uzmanın bu durumun beklenen bir sonuç olduğunu düşündüğü ve ikisinin ise nötr kaldıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında maddede ortaya çıkan bu farklılığın alanyazın eşliğinde detaylı bir şekilde incelenmesinin gerektiği düşünülmüştür.

U1: "Ekran üzerinden okumaya yönelik göz izleme çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalarda cinsiyete yönelik farklılıklar olduğu da raporlanmaktadır. Ancak bu farklılığın nedeni yapısal bir nedenden mi yoksa farklı deneyimlerden kaynaklı olup olmadığı ifade edilmemektedir. (Örnek bir çalışma için: Zhan, Wu, Mei, Fong, Huang, & Shao, 2019). Ayrıca sınav kaygısı ile ilgili cinsiyete yönelik farklılıklar var ise bu çalışmalar yol gösterebilir."

U2: "Yukarıda (Madde 5 için) bahsedilen gerekçe olabildiği gibi erkekler daha çok alışık olabilirler internet üzerinde yapılan sınavlara. Bu da bir DMF göstergesi olabilir."

U3: "Cinsiyete göre öğrencilerin internet kullanım süresi açısından, aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunan çalışmalar mevcut (Kelleci vd., 2009). Bu çalışmalarda da olduğu gibi erkek öğrenciler internette kız öğrencilere göre daha fazla zaman geçirmekte, bu bağlamda maddedeki DMF'nin erkekler lehine olması, erkek öğrencilerin daha fazla aşına oldukları bir platformda bedensel ya da fizyolojik olarak daha rahat hissetmelerinden kaynaklanabilir."

U4: "Çok anlamı gelmedi açıkçası ama kız öğrencilerin sınavlara ya da ders ortamına daha iyi konsantre olması ile ilişkilendirilebilir."

U5: "Göz yorulması gerekçelerinin tıbbi veya biyolojik nedenleri ve ekran bakma ile ilişkisinin bulunduğu teorik veya ampirik araştırmalarla nedeni üzerinde yorum yapmanın uygun olacağı ve bu konuda bilgimin neden geliştirecek kadar yeterli olduğunu düşünmüyorum."

U6: "Maddede yanlılık oluşturan bir durum olmadığını düşünüyorum."

U7: "Bu maddeyi en sona bıraktım değerlendirmede çünkü bir türlü farkın çıkmasını kafamda oturtamadım. Bu doğrudan fizyolojik bir durum, cinsiyetten bağımsız olmasını beklerdim ve hala da bekliyorum. O nedenle bu farkın sorgulanabileceğini düşünüyorum."

U8: "Erkeklerin bilişim teknolojileri daha fazla ilgili olmaları ve uzun süreli vakit geçirmelerinden kaynaklı alışık olmaları bunun bir nedeni olabilir. Ayrıca erkeklerin beden duyumlarına ilişkin farkındalık düzeyleri kadınlardan daha düşük olabilir."

Madde 17. İnternet üzerinden yapılan sınavlar daha güvenilir sonuçlar verir.

Madde 17, e-değerlendirmeye yönelik olumlu bir tutum ifadesidir ve bu maddenin erkek öğrenciler lehine yüksek düzeyde DMF göstermesi, aynı tutum düzeyindeki kız ve erkek grupların maddeye verdiği cevapların erkekler lehine farklılaştığı anlamına gelmektedir. Madde 17'nin dâhil edilmediği eşleştirme testinde kızlarla aynı tutum düzeyindeki erkek öğrencilerin güvenilirliğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya ilişkin uzman görüşleri aşağıda yer almaktadır. Uzman görüşleri incelendiğinde, Madde 17'de ortaya çıkan bu farkı da madde etkisine dayandırmak mümkündür.

U1: "Tutum deneyimler sonucu şekillenmektedir. Bu yüzden çevrim içi oyun ya da programlama deneyimleri erkeklerde daha fazla olduğu alanyazında ifade edildiği için, bu maddede de bir eğilime neden olmuş olabilir. Bu

deneyimlere sahip kişiler arka planda çalışan algoritmadan haberdar oldukları için insandan kaynaklı hatalardan daha aza indiğini biliyorlardır.”

U2: “Güvenilir olmasının sebebi erkeklerden beklenen davranışların kadın öğrencilerinden de beklenmesidir. Yani olması gereken davranışı kadınların göstermemesi gözlemlenecek olan davranışı ölçmede eksi duruma getirebilir.”

U3: “Öğrencilerin e-sınavların güvenilirliği konusundaki görüşleri arasındaki farkın sebebi yine erkek öğrencilerinin internet platformuna daha aşina olmasına (daha fazla vakit geçirmesi) bağlayabilirim (platformu ne kadar iyi tanır ve bilirse o kadar hatasız kullanabilir). Yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre internet platformlarında yapılan sınav uygulama ya da değerlendirmelerin daha fazla yaygınlaştırılmasını isteyen tarafta olduğu görülüyor (Başol vd., 2017).”

U4: “Erkek öğrencilerin teknoloji ile daha ilişkili olmasından kaynaklanabilir.”

U5: “Güvenilirliğin temel anlamda hatalardan arınıklığı ifade ettiğini düşündüğümüzde kişisel olarak özellikle üniversitemizin bize sunduğu imkânlar kapsamında uzaktan yaptığım sınavların güvenilirliğinin sınav güvenliğinin sağlayamadığım gerekçesiyle düşük olduğunu özellikle kopya vb çekerek sınava hata karışma ihtimalinin oldukça yüksek olduğu kanımsındayım. Bu nedenle cinsiyet üzerinde özellikle başarı olarak kız öğrencilere göre düşük olan erkek öğrenciler lehine bu şekilde bir farklılığın oluşmasını normal olduğunu düşünüyorum.”

U6: “Maddede yanlılık oluşturan bir durum olmadığını düşünüyorum.”

U7: “Bu madde de erkeklerin daha yüksek puan almasının nedeni, erkeklerin bilgisayara dünyasına daha fazla hâkim olması, kızlara göre internet ve bilgisayarda daha fazla zaman geçirmeleri, bu ortamı daha iyi bilmeleri olabilir.”

U8: “Bilişim teknolojileri kullanılarak yapılan sınavlarda yüz yüze yapılan sınavlara göre öğrenciden ve öğretmenden kaynaklı hata daha az olabilir. Gözlemlerime göre erkek öğrencilerin yüz yüze yapılan sınavlarda kodlama yaparken kaydırma yapma veya optik formu yanlış şekilde işaretleme olasılığı daha fazla olduğundan, online sınavların daha güvenilir olduğunu düşünebilirler. Uzaktan ölçme ve uzaktan ders niteliğine yönelik algılar arasında erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha olumlu algıya sahip olduğu bulunmuştur (Yıldırım, 2021).”

Madde 19. İnternet üzerinden yapılan sınavlarda hatalar daha az olur.

Madde 19, e-değerlendirmeye yönelik olumlu bir tutum ifadesidir ve bu maddenin erkek öğrenciler lehine DMF göstermesi, aynı tutum düzeyindeki kız ve erkek grupların maddeye verdiği cevapların erkekler lehine farklılaştığı anlamına gelmektedir. Madde 19’un dâhil edilmediği eşleştirme testinde kızlarla aynı tutum düzeyindeki erkek öğrencilerin hatalara/güvenirliliğe ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya ilişkin uzman görüşleri aşağıda sıralanmıştır. Uzman görüşleri dikkate alındığında, Madde 17 ile benzer şekilde, bu maddede de madde etkisinden kaynaklanan bir farklılığın olduğuna karar verilmiştir.

U1: “Buradaki ifade aslında çok net değil. Çünkü soruların sisteme aktarılması mı, soruya cevap verme mi, yoksa puanlama aşaması mı kastediliyor anlaşılmamaktadır. Eğer puanlama aşaması ise bir önceki madde için yaptığım açıklama bu madde için de geçerlidir.”

U2: “Daha alışık olmalarından kaynaklı olarak bu madde tamamen erkek öğrenciler lehinedir.”

U3: “Madde 17 için verdiğim cevap geçerli.”

U4: “Erkek öğrencilerin teknoloji ile daha ilişkili olmasından kaynaklanabilir.”

U5: “Madde 17 ile aynı gerekçe olduğunu düşünüyorum.”

U6: “Maddede yanlılık oluşturan bir durum olmadığını düşünüyorum.”

U7: “Bu madde için de yorumum madde 17 ile özdeştir.”

U8: “Erkek öğrencilerin yine bilişim teknolojileri ile ilgili bilgi ve becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklı online sınavlara yönelik algılarının daha olumlu olması ile ilgilidir. Şöyle ki, internet üzerinden yapılan sınavlar çoğunlukla çoktan seçmeli veya kısa cevaplı olmaktadır. Doğru-yanlış yanıtların belirlenmesi bilgisayar aracılığı ile yapıldığı için sınavla ilgili hata oranı azalmaktadır. Üstelik yüz yüze yapılan sınavlarda öğrencilerin optik formda kaydırma yapması vb. durumlar öğrencinin daha düşük puan alması ile sonuçlanmaktadır. Bu tür durumları erkeklerin yaşama olasılığı kadınlara göre daha fazladır. Bu nedenle erkekler lehine bir sonuç çıkmış olabilir.”

Kız Öğrenciler Lehine DMF Belirlenen Maddelere Yönelik Uzman Görüşleri

Madde 13. İnternet üzerinden yapılan sınavda daha iyi konsantre olabilirim.

Madde 13, e-değerlendirmeye yönelik olumlu bir tutum ifadesidir ve bu maddenin kız öğrenciler lehine DMF göstermesi, aynı tutum düzeyindeki kız ve erkek grupların maddeye verdiği cevapların kızlar lehine farklılaştığı anlamına gelmektedir. Madde 13’ün dâhil edilmediği eşleştirme testinde erkeklerle aynı tutum düzeyindeki kız öğrencilerin odaklanmaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya ilişkin uzman görüşleri aşağıda sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre, Madde 13’teki farklılığın madde etkisinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Uzmanlara göre, görsel zekâ, başarı odaklı motivasyon ve sınav kaygısı temelinde düşünüldüğünde kız öğrencilerin ekran başında daha iyi konsantre olması beklenen bir sonuçtur.

U1: “Daha önce ifade ettiğim sınav kaygısı ile ilgili cinsiyete yönelik farklılıklar var ise bu çalışmalar yol gösterebilir.”

U2: “Kız öğrencilerin görsel zekâları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğundan bilgisayar ortamına alışkın kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla başarı gösterebilir.”

U3: “Kız öğrencilerin kaygı puanlarının yapılan çalışmalarda erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmişti, sınıf ortamında yapılan sınavlarda kaygının daha fazla olması beklenen bir durumdur. Dolayısı ile özellikle kız öğrencilerde kaygı, telaş ya da heyecanın artmasına bağlı olarak konsantrasyon kaybı yaşanabilir. Bunun yerine kullanılan e-sınavlar kız öğrencilerin yüz yüze değerlendirmelere göre daha rahat bir ortam sağlayabilir ve öğrenciler daha konsantre olabilirler.”

U4: “Kız öğrencilerin sınavlara ya da ders ortamına daha iyi konsantre olması ile ilişkilendirilebilir.”

U5: “Madde 14’le benzer bir neden olduğunu düşünüyorum.”

U6: “Maddede yanlılık oluşturan bir durum olmadığını düşünüyorum.”

U7: “Burada farkın kızların lehine olması kendi kendilerine kaldıkları bir ortamda daha iyi konsantre olmalarından kaynaklanabilir. Örneğin kopya isteyen muhtemel grup üyeleri yoktur.”

U8: “Kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri erkeklere daha yüksektir. Yüz yüze sınav sırasında motivasyon düzeylerini bozacak bazı faktörler olabilir. Örneğin sıranın sallanması, gıcirtısı, diğer öğrencilerin hareketleri, sesleri, gözetmenin sesi, hareketi vb. Online sınavlarda ise bu faktörler elimine edilmektedir. Dolayısıyla daha fazla konsantre olduklarını düşünüyor olabilirler. Erkeklerin bu faktörlerden etkilenme olasılıkları daha düşük olabilir. Kadınlar çevresel uyaranlara daha duyarlı olabilirler.”

Madde 14. İnternet üzerinden yapılan sınavlar benim kişilik özelliklerime daha uygundur.

Madde 14, e-değerlendirmeye yönelik olumlu bir tutum ifadesidir ve bu maddenin kız öğrenciler lehine DMF göstermesi, aynı tutum düzeyindeki kız ve erkek grupların maddeye verdiği cevapların kızlar lehine farklılaştığı anlamına gelmektedir. Madde 14’ün dâhil edilmediği eşleştirme testinde erkeklerle aynı tutum düzeyindeki kız öğrencilerin uygunluğa ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya ilişkin uzman görüşleri aşağıda sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre, Madde 13’e benzer şekilde, görsel zekâ, başarı odaklı motivasyon ve sınav kaygısı temelinde düşünüldüğünde kız öğrencilerin ekran başında daha iyi konsantre olması beklenen bir sonuçtur. Bu bağlamda Madde 14’teki farklılığın da madde etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

U1: “Daha önce ifade ettiğim sınav kaygısı ile ilgili cinsiyete yönelik farklılıklar var ise bu çalışmalar yol gösterebilir.”

U2: "Görsel zekâdan kaynaklı olabileceğini düşünüyorum."

U3: "Bir önceki maddede belirttiğim gibi kız öğrenciler internet ortamında yüz yüze ortama göre kendilerini daha rahat hissedebilirler, kaygıları azalır, daha konsantre, daha sakin olabilirler. Dolayısı ile internet üzerinden yapılan sınavların kendilerinin kişilik özelliklerine daha uygun olduğunu düşünebilirler."

U4: "Sınav ortamı erkek öğrenciler için herhangi bir fark yaratmıyor olabilir."

U5: "Özellikle büyük çaplı, ülkelerin karşılaştırıldığı OECD, TIMMS vb. başarı ve kişinin diğer özellikleri odaklı karşılaştırmalı büyük verilerin bulunduğu sınavlarda kız öğrenciler lehine özellikle "kişilik" değişkeninde sonuçların varlığı bilinmektedir. Bu bağlamda çok dolaylı da olsa ölçütü sağladığı yönünde bir görüş geliştirmeye dayanak sağlanmış olduğumuzu düşünmekteyim."

U6: "Maddede yanlılık oluşturan bir durum olmadığını düşünüyorum."

U7: "Bu madde için de Madde 13 için yaptığım yorumu düşünmekteyim."

U8: "Bununla ilgili net bir görüşüm yok maalesef. Belki bireysel çalışmaya ve konsantre olmaya yönelik istek ve eğilimleri daha fazla olabilir. Çünkü kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri daha yüksektir."

Kişisel Bir Bilgisayarı Olmayan Öğrenciler Lehine DMF Belirlenen Maddelere Yönelik Uzman Görüşleri

Madde 16. İnternet üzerinden yapılan sınav bütün becerilerimi ölçebilir.

Madde 16, e-değerlendirmeye yönelik olumlu bir tutum ifadesidir ve bu maddenin kişisel bir bilgisayara (PC) sahip olmayan öğrenciler lehine DMF göstermesi, aynı tutum düzeyindeki PC'ye sahip olan ve olmayan grupların maddeye verdiği cevapların PC'ye sahip olmayanlar lehine farklılaştığı anlamına gelmektedir. Madde 16'nın dâhil edilmediği eşleştirme testinde PC'ye sahip olanlarla aynı tutum düzeyindeki PC'ye sahip olmayan öğrencilerin bu madde temelinde tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya ilişkin uzman görüşleri ise aşağıda yer almaktadır. Uzman görüşleri dikkate alındığında, PC sahibi olmayan grubun bu araca fazla anlam yüklemesi veya bu aracı pek bilmemesi konusunda fikirlerini ifade ettikleri görülmektedir. Buna dayanarak maddedeki farkın madde etkisinden kaynaklığı söylenebilir.

U1: "Araca aşına olma durumu kişinin kendini ifade etme durumunu etkilemektedir. Bu yüzden farklı bir araca alışma süreci söz konusu olduğu için bu öğrenciler bütün becerilerini ortaya koyamayacaklarını düşünüyor olabilir."

U2: "Kendi bilgisayarı olan bireylerin bilgisayar hakkında daha fazla bilgiye sahip olmasından kaynaklı olabilir."

U3: "Beklenen sonuç aleyhine çıkması iken lehine DMF olması şaşırtıcı, olası bir sebep söyleyemiyorum."

U4: "Kendisinin sahip olmadığı bir araca fazla anlam yüklemekten kaynaklanabilir."

U5: "Mantık örgüsü içerisinde düşünüldüğünde doğal bir sonuç olduğunu. Dolayısıyla asıl farklılığa neden olan değişkenin "hiç kişisel bilgisayara sahip olmama" veya "sahip olunan bilgisayara sahip olma ayı/yılı" değişkeni bakımından test edilmesi önerilir."

U6: "Bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin bilgisayar ve internete yüklediği anlamın daha fazla olabileceğini düşünüyorum ancak bu biraz kişisel bir düşünce. Bilimsel bir karşılığı var mı emin değilim. Ancak yine de maddede yanlılık oluşturan bir durum olmadığını düşünüyorum."

U7: "Bu sonuç bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin yaşadıkları sorunu bir eksikliğe ki -o bilgisayarlarının olmaması- bağlamaları açıklanabilir. Yani bilgisayarları olsa yaşadıkları birçok sorunu aşacaklarına ve hatta dünyaya önemli katkılar sağlayacaklarına ilişkin alguları olabilir. Diğer yandan bilgisayarı olanlar bilgisayarın hiç de böyle bir işlevi olmadığını fark etmiş olabilirler."

U8: “Aslında böyle bir madde üzerinde tersi bir sonuç beklerdim. Kişisel bilgisayara sahip olmayanlar bilişim teknolojilerinin özellikleri hakkında daha yanlı ve abartılı bir öngörüye sahip olabilirler.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Bahar (2014) tarafından geliştirilmiş, Bahar ve Asil (2018) tarafından revize edilmiş e-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EDYTÖ), cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler öğrenciler ile PC değişkenine göre kişisel bir bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrenciler arasında ölçme değişmezliğinin sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Metrik değişmezliğin sağlanamaması sebebiyle, ölçek maddelerinin DMF içerip içermediği incelenmiştir. Ölçek maddelerinin şüpheli madde ve madde dışındaki tüm maddelerin eşleştirme maddesi olması durumunda, cinsiyet ve PC değişkenleri temelinde yürütülen POLY-SIBTEST sonuçlarında; 5, 6, 17 ve 19 numaralı maddelerin erkek öğrenciler lehine yüksek düzeyde; 13 ve 14 numaralı maddelerin kız öğrenciler lehine yüksek düzeyde; 16 numaralı maddenin kişisel bir bilgisayara sahip olmayan öğrenciler lehine yüksek düzeyde DMF içerdiği tespit edilmiştir. MantelTest sonucuna göre ise yalnızca Madde 6'nın erkek öğrenciler lehine yüksek düzeyde DMF gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucu yüksek düzeyde DMF içerdiği belirlenen tüm maddelere yönelik uzman görüşleri incelenmiş olup Madde 6 dışındaki maddelerin yanlılık göstermediği; DMF analizi sonucu ortaya çıkan bu farklılıkların madde etkisinden kaynaklandığı yorumuna gidilmiştir. Aşağıda, yüksek düzeyde DMF tespit edilerek uzman görüşüne başvurulmuş her bir madde alanyazın temelinde ele alınmış ve yorumlanmıştır.

“Madde 5. İnternette uygulanan sınavlarda bağlantının kopmasından korkarım.” ifadesinde kız öğrencilerin aleyhine yüksek düzeyde DMF belirlenmiştir. Bir başka deyişle, erkek öğrencilerle aynı tutum düzeyindeki kız öğrencilerin korkusunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Uzman görüşlerine göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olması bu durumun olası nedenleri arasında yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde de, sınavlarda kız öğrencilerin daha yüksek kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Guida & Ludlow, 1989; Güler & Çakır, 2013; Kavakçı vd., 2011; McLean & Anderson 2009; Uzun Özer & Topkaya, 2011; Yıldız, 2007). Uzman görüşleri ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde Madde 5'te belirlenen DMF'nin madde etkisinden kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır.

“Madde 6. İnternet üzerinden yapılan sınavda gözlerim daha çok yorulur.” ifadesinde her iki yöntemle kız öğrencilerin aleyhine yüksek düzeyde DMF belirlenmiş olup tüm uzman görüşleri üzerinden fikir birliğine varılamaması dikkat çeken bir sonuç olmuştur. Benzer görüş belirten uzmanlar ise bilgisayar kullanımının erkekler arasında daha yaygın olduğunu ve bu nedenle e-değerlendirme uygulamalarında erkeklerin kendilerini daha rahat hissedeceğini, ayrıca erkeklerin beden duyumlarının kadınlardan farklı olabileceğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, erkek öğrencilerin internet bağımlılığının ve internet kullanımının kız öğrencilere kıyasla manidar şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (Bayraktar, 2001; Kelleci vd., 2009; Kır & Sulak, 2014; Tutgun, 2009; Üçkardeş, 2010; Zorbaz, 2013). Ayrıca Akkoyunlu ve Orhan (2003) çalışmalarında üst düzey bilgisayar becerilerinin de erkekler lehine işlediğine işaret etmiştir. Erkeklerin daha yoğun bilgisayar kullanımının ve üst düzey beceriler bakımından da kızlara kıyasla daha yüksek düzeyde olmalarının bu durumu etkileyebileceği göz önünde bulundurulurken Madde 6'da ortaya çıkan DMF'nin madde etkisinden kaynaklandığı; maddenin yanlılık içermediği yorumuna gidilmiştir.

“Madde 17. İnternet üzerinden yapılan sınavlar daha güvenilir sonuçlar verir.” ve “Madde 19. İnternet üzerinden yapılan sınavlarda hatalar daha az olur.” ifadelerini içeren maddeler doğrudan e-değerlendirme uygulamalarının güvenilirlik boyutuyla ilgili olup uzman görüşlerine göre bu maddelerdeki farklılığın temel sebebinin az önce açıklandığı gibi teknoloji kullanım sıklığına ve internet bağımlılığına dayandırmak mümkündür. Bununla birlikte Ölçme ve Değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış uzmanın önermiş olduğu, Başol vd. (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, e-sınavların yaygınlaştırılması fikrine erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha olumlu yaklaştığı görülmüştür. Tüm bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, erkek öğrencilerin e-değerlendirmeye daha yüksek güvenilirlik atfetmesinin

sebebi de temellendirilmiş olmaktadır. Erkek öğrencilerin, interneti kız öğrencilere kıyasla daha sık kullandıkları, bu konuda daha yüksek bağımlılık puanlarına sahip oldukları, ayrıca e-değerlendirmelerle daha fazla karşılaşmak istedikleri ve bu sınavların güvenilirliklerinden kız öğrencilere kıyasla daha emin oldukları söylenebilir.

“Madde 13. İnternet üzerinden yapılan sınavda daha iyi konsantre olabilirim.” ve “Madde 14. İnternet üzerinden yapılan sınavlar benim kişilik özelliklerime daha uygundur.” ifadeleri temelinde uzman görüşleri ele alındığında, görsel zekâ, başarı odaklı motivasyon ve sınav kaygısı bakımından kız öğrencilerin ekran başında daha iyi konsantre olması ve buna dayanarak bu tür sınavları da kişilik özelliklerine daha uygun bulması beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Son olarak, uzmanların, “Madde 16. İnternet üzerinden yapılan sınav bütün becerilerimi ölçebilir.” ifadesi hakkında, PC sahibi olmayan grubun bu araca fazla anlam yüklediği veya bu aracı pek bilmediği şeklinde görüş bildirdiği görülmüştür. Uzman görüşleri sonucu bu maddede gözlenen DMF'nin de madde etkisinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Alanyazında bu duruma ilişkin pek araştırmaya rastlanmamış olsa da Garland ve Noyes (2004, 2008) araştırmalarında bilgisayar deneyiminin ve kullanımının bilgisayara yönelik tutumun zayıf birer yordayıcısı olduğunu ortaya koyarken; Öz (2015) bilgisayar okuryazarlığının tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu öne sürmüştür.

Bu araştırmanın bir sınırlılığı, e-değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğine ilişkin cevapların çevrim içi ortamda toplanmış olmasıdır. Araştırmacılara yüz yüze şekilde veri toplayarak benzer çalışmaları tekrarlamaları önerilebilir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunu bir Anadolu üniversitesinde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Diğer araştırmaların büyük şehirlerde, farklı eğitim seviyelerinde ve farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinden gerçekleştirilmesi; bu değişkenler temelinde madde yanlılığının incelenmesi önerilebilir. Bununla birlikte araştırmanın nitel kısmını oluşturan uzman grubundan görüşler de e-posta yoluyla edinilmiştir. Araştırmacılara yüz yüze bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri veya Delphi tekniği ile uzman görüşlerinin edinilmesi önerilebilir.

Bu araştırmada yalnızca POLY-SIBTEST ve MantelTest sonucu yüksek düzeyde DMF içerdiği belirlenen maddeler yanlılık bakımından incelenmiş; başka bir yöntem ile DMF araştırılmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen POLY-SIBTEST ve MantelTest bulguları bir arada ele alındığında, DMF analizinde işe koşulan bu iki yöntemin birbiriyle pek de uyumlu olmayan sonuçlar verdiği söylenebilir. Yöntemlerden elde edilen bulgulara göre, iki yöntem de Madde 6'nın erkek öğrenciler lehine yüksek düzeyde DMF içerdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte uzmanların bir kısmının bu madde hakkında görüşlerini bir zemine oturtamadıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda iki yöntem uyumsuz gibi görünse de yöntemlerin uzman görüşleriyle birleştikleri bir noktanın varlığından söz etmek mümkündür.

Bununla birlikte Madde 13 için POLY-SIBTEST kız öğrenciler lehine yüksek düzeyde DMF'ye işaret ederken MantelTest aynı madde için orta düzeyde DMF'nin varlığına bir kanıt sunmuştur. Alanyazın incelendiğinde kimi araştırmalarda DMF belirleme yöntemlerinin birbirleriyle oldukça uyumlu sonuçlar verdiği görülürken (Sırgancı, 2012; Şenferah, 2015); bazı araştırmalarda yöntemler arası uyumun düşük düzeyde sağlandığı veya sağlanmadığı dikkat çekmektedir (Atalay, 2010; Kuzu, 2021; Gök vd., 2010; Gür, 2019; Öğretmen, 2006; Yıldız, 2022). Bunun bir sebebi, yöntemlerin DMF düzeylerine ilişkin sınıflamada farklı kesme noktalarını dikkate almaları ve/veya DMF belirlemede farklı algoritmaları kullanmaları olabilir. Ayrıca özellikle POLY-SIBTEST yönteminin diğer yöntemlere kıyasla daha fazla sayıda DMF'li madde tespit ettiğini ve bu nedenle de daha duyarlı olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Henderson, 2001; Kuzu, 2021; Sırgancı, 2012). Bu nedenle araştırmacılara ileride yapılacak çalışmalarda, farklı yöntemlerle DMF analizinin uygulanması ve sonuçların bir arada değerlendirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte yapılacak çalışmalarda KTK'nın yanında, varsayımları sağlanarak MTK'ya dayalı yöntemlerin de ele alınması önerilebilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Arıkan Akın, Ç. (2015). Değişen madde fonksiyonu belirlemede MTK-olabilirlik oranı, ordinal lojistik regresyon ve POLY-SIBTEST yöntemlerinin karşılaştırılması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1- 16. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.24504>
- Arıkan Akın, Ç., Uğurlu, S., & Atar, B. (2015). MIMIC, SIBTEST, lojistik regresyon ve Mantel Haenszel yöntemleriyle gerçekleştirilen DMF ve yanlılık çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 34-52. DOI:10.16986/HUJE.2015014226
- Asil, M., & Gelbal, S. (2012). PISA öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 236-249.
- Atalay, K. (2010). *PISA 2006 öğrenci anketinde yer alan tutum maddelerinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ayan, C. (2011). *PISA 2009 fen okuryazarlığı alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bahar, M. (2014). Üniversite öğrencileri için e-değerlendirme tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 5(2), 38-53.
- Bahar, M., & Asil, M. (2018). Attitude towards e-assessment: influence of gender, computer usage and level of education. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(3), 221-237. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1503529>
- Başokçu, T. O., & Öğretmen, T. (2013). Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinde değişen madde fonksiyonlarının ağırlıklandırılmış cevap modeli ile belirlenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 63-78.
- Bilican Demir, S. (2014). *Çoklu puanlanan maddelerde madde işlev farklılığının Mantel Test ve olabilirlik oran testi ile karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bakan Kalaycıoğlu, D., & Kelecioğlu, H. (2011). Öğrenci seçme sınavının madde yanlılığı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 3-13.
- Başol, G., Kocadağ Ünver, T., & Çiğdem, H. (2017). Ölçme değerlendirme dersinde e-sınav uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 111-128.
- Başaran, B., Yalman, M., & Gönen, S. (2016). Attitude scale towards web-based examination system (MOODLE) - Validity and reliability study. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1641-1649. DOI: 10.5897/ERR2016.2850
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Çepni, Z. (2011). *Değişen madde fonksiyonlarının SIBTEST, Mantel-Haenszel, lojistik regresyon ve madde tepki kuramı yöntemleriyle incelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yalçın, S. (2018). Karma yöntemler araştırmaları nasıl kullanılır? Ö. Çokluk Bökeoğlu (Ed.). *Karma yöntemler araştırmaları: Alana yönelik bir kılavuz içinde* (ss.105-133). Nobel Akademi Yayıncılık
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Demir, S. (2013). *PISA 2009 matematik okuryazarlığı alt testinde bulunan maddelerinin Mantel Haenszel, SIBTEST ve lojistik regresyon yöntemleri ile değişen madde fonksiyonunun incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Doğan, N., & Öğretmen, T. (2008). Değişen madde fonksiyonunu belirlemede Mantel-Haenszel, ki-kare ve lojistik regresyon tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 100-112.
- Erdem Keklik, D. (2012). *İki kategorili maddelerde tek biçimli değişen madde fonksiyonu belirleme tekniklerinin karşılaştırılması: Bir simülasyon çalışması* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Garland, K. J., & Noyes, J. M. (2004). Computer experience: A poor predictor of computer attitudes. *Computers in Human Behavior*, 20, 823–840. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2003.11.010>
- Garland, K. J., & Noyes, J. M. (2008). Computer attitude scales: How relevant today? *Computers in Human Behavior*, 24, 563–575. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.02.005>
- Gierl, M. J., & Haladyna, T. M. (2013). *Automatic item generation: Theory & practice*. Routledge.
- Gök, B., Kelecioğlu, H., & Doğan, N. (2010). Değişen madde fonksiyonunu belirlemede Mantel Haenszel ve Lojistik Regresyon tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 3-16.
- Gregorich, S. E. (2006). Do self-report instruments allow meaningful comparisons across diverse population groups?: Testing measurement invariance using the confirmatory factor analysis framework. *Medical Care*, 44, 78-94. doi: 10.1097/01.mlr.0000245454.12228.8f.
- Guida, F., & Ludlow, L. (1989). A cross-cultural study of test anxiety. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 20, 178-190.
- Gül, E., Çokluk, Ö., & Gül, Ç. D. (2015). Development of an attitudes scale toward online assessment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 529–536. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.699>
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Gür, E. (2019). *PISA 2015 uygulamasındaki maddelerin kültüre göre değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hambleton, R., & Rogers, J. (1994). Item bias review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 4, 1-3.
- Henderson, D. L. (1999). *Investigation of differential item functioning in exit Examinations across item format and subject area* [Doctoral dissertation]. University of Alberta.
- Henderson, D. L. (2001). *Prevalence of gender DIF in mixed format high school exit examinations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001). <https://eric.ed.gov/?id=ED458284>
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). “semTools: Useful tools for structural equation modeling.” R package version 0.5-6. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Karakaya, İ., & Kutlu, Ö. (2012). Seviye Belirleme Sınavı'ndaki Türkçe alt testlerinin madde yanlılığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 342-368.
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Kelleci, M., Güler, N., Sezer, H., & Gölbası, Z. (2009). Lise öğrencilerinde internet kullanma süresinin cinsiyet ve psikiyatrik belirtiler ile ilişkisi. *TAF Prev Med Bull*, 8(3), 223-230.
- Kır, İ., & Sulak, Ş. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 150-167. <https://doi.org/10.17755/esosder.96255>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Korkmaz, M. (2005). *Madde cevap kuramına dayalı olarak çok kategorili maddelerde madde ve test yanlılığının (işlevsel farklılığın) incelenmesi* [Doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Kuzu, Y. (2021). *Çok kategorili puanlanan maddelerde değişen madde ve adım fonksiyonu belirleme yöntemlerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543. <https://doi.org/10.1007/BF02294825>
- Meade, A. W., & Lautenschlager, G. J. (2004). A comparison of item response theory and confirmatory factor analytic methodologies for establishing measurement equivalence/invariance. *Organizational Research Methods*, 7(4), 361–388. <https://doi.org/10.1177/1094428104268>
- Meyer, J. P. (2014). *Applied measurement with jMetrik*. Routledge.

- McLean, C. P., & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 496-505. doi: 10.1016/j.cpr.2009.05.003.
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Öz, H. (2015). An investigation of preservice English teachers' perceptions of mobile assisted language learning. *English Language Teaching*, 8(2), 22-34. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n2p22>
- R Development Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing.
- Rosseel Y (2012). "lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling." *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. [doi:10.18637/jss.v048.i02](https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02).
- Roussos, L. A., & Stout, W. F. (1996). Simulation studies of the effects of small sample size and studied item parameters on SIBTEST and Mantel-Haenszel Type I error performance. *Journal of educational measurement*, 33(2), 215-230. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1996.tb00490.x>
- Sırgancı, G. (2012). *PISA 2006 öğrenci anketi madde yanlılığı sıralı lojistik regresyon ve POLY SIBTEST yöntemleri ile test edilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58(2), 159-194. <https://doi.org/10.1007/BF02294572>
- Şenferah, S. (2015). *2010 seviye belirleme sınavı matematik alt testi için değişen madde fonksiyonlarının ve madde yanlılığının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tiryaki, F. (2019). *PISA 2015 öğrenci tutum anketlerinin değişen madde fonksiyonu ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tunç, E. (2016). *İki ve çok kategorili puanlanan maddelerde değişen madde fonksiyonlarının karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tutgun, A. (2009). *Öğretmen adaylarının problemleri internet kullanımlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Uzun Özer, B., & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Üçkardeş, E. A. (2010). *Mersin üniversitesi öğrencileri arasında internet bağımlılığının değerlendirilmesi* [Uzmanlık Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Ünsal Özberk, E. B., & Koç, N. (2017). WÇZÖ-IV maddelerinin cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey açısından işlev farklılığının belirlenmesinde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 112-127. <https://doi.org/10.21031/epod.287577>
- Yandı, A. (2017). *Ölçme eşdeğerliğini incelemede kullanılan yöntemlerin farklı koşullar altında istatistiksel güç oranları açısından karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yıldız, A. S. (2022). *Derecelendirme ölçeklerinde örneklem büyüklüklerine göre DMF yöntemlerinin farklı alt gruplarda karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zumbo, B. D. (1999). *A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF): Logistic regression modeling as a unitary framework for binary and likert-type (ordinal) item scores*. Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

EKLER

Ek-1. Cinsiyete ve PC'ye göre POLY-SIBTEST sonuçları

SIBTEST-Focal weighting									
Run no.	Suspect Item	Subtest Numbers	Beta estimate	standard error	p-value	p-elim		MS SSD	F L A G
1	1		0.113	0.093	0.226 E	.26	.46	0.47	0
2	2		-0.013	0.118	0.915 E	.21	.41	0.47	0
3	3		0.018	0.125	0.885 E	.17	.36	0.48	0
4	4		0.031	0.133	0.815 E	.23	.38	0.47	0
5	5		0.179	0.080	0.026 E	.25	.44	0.47	0
6	6		0.513	0.160	0.001 E	.14	.37	0.44	0
7	7		0.152	0.124	0.220 E	.19	.35	0.47	0
8	8		0.050	0.136	0.714 E	.19	.32	0.46	0
9	9		-0.168	0.111	0.132 E	.23	.42	0.48	0
10	10		-0.175	0.126	0.164 E	.17	.38	0.48	0
11	11		-0.128	0.120	0.288 E	.18	.35	0.48	0
12	12		-0.220	0.129	0.087 E	.24	.43	0.49	0
13	13		-0.275	0.129	0.032 E	.17	.36	0.49	0
14	14		-0.279	0.132	0.035 E	.14	.38	0.49	0
15	15		-0.003	0.106	0.979 E	.19	.41	0.48	0
16	16		-0.059	0.109	0.589 E	.17	.40	0.48	0
17	17		0.216	0.108	0.045 E	.15	.36	0.47	0
18	18		-0.115	0.104	0.268 E	.15	.34	0.48	0
19	19		0.282	0.132	0.032 E	.19	.36	0.46	0
20	20		-0.127	0.169	0.452 E	.23	.41	0.50	0
21	21		0.003	0.134	0.980 E	.19	.34	0.48	0
22	22		0.083	0.142	0.560 E	.20	.37	0.48	0
23	23		-0.128	0.097	0.187 E	.19	.31	0.48	0

SIBTEST-Focal weighting									
Run no.	Suspect Item	Subtest Numbers	Beta estimate	standard error	p-value	p-elim		MS SSD	F L A G
1	1		-0.038	0.068	0.580 E	.29	.15	0.18	0
2	2		-0.092	0.104	0.374 E	.25	.18	0.19	0
3	3		-0.008	0.101	0.940 E	.26	.17	0.18	0
4	4		-0.083	0.108	0.445 E	.25	.17	0.18	0
5	5		-0.078	0.064	0.226 E	.24	.15	0.18	0
6	6		0.102	0.103	0.321 E	.30	.15	0.17	0
7	7		0.109	0.117	0.348 E	.25	.18	0.17	0
8	8		0.021	0.096	0.826 E	.21	.11	0.18	0
9	9		0.143	0.093	0.122 E	.29	.13	0.17	0
10	10		-0.006	0.128	0.963 E	.31	.14	0.17	0
11	11		-0.004	0.092	0.966 E	.30	.13	0.17	0
12	12		0.087	0.103	0.399 E	.28	.14	0.17	0
13	13		0.071	0.096	0.461 E	.25	.19	0.17	0
14	14		0.005	0.088	0.955 E	.24	.11	0.17	0
15	15		0.059	0.093	0.528 E	.30	.15	0.16	0
16	16		-0.147	0.074	0.047 E	.26	.19	0.18	0
17	17		-0.132	0.087	0.132 E	.27	.13	0.19	0
18	18		0.167	0.094	0.075 E	.22	.13	0.16	0
19	19		-0.037	0.089	0.677 E	.27	.15	0.18	0
20	20		-0.171	0.140	0.220 E	.19	.13	0.19	0
21	21		0.200	0.106	0.059 E	.24	.13	0.15	0
22	22		-0.024	0.103	0.812 E	.26	.18	0.17	0
23	23		0.108	0.082	0.190 E	.22	.16	0.18	0

Ek-2. Cinsiyete ve PC'ye göre MantelTest sonuçları

Item	Chi-square	p-value	Valid N	E.S. (95% C.I.)			Class
m1	5,18	0,02	421	-0,10	(-0,23,	0,03)	AA
m2	0,26	0,61	430	-0,13	(-0,32,	0,06)	AA
m3	0,04	0,83	419	0,04	(-0,13,	0,22)	AA
m4	0,31	0,58	425	-0,05	(-0,26,	0,16)	AA
m5	1,75	0,19	392	-0,09	(-0,22,	0,03)	AA
m6	23,78	0,00	430	-0,47	(-0,68,	-0,27)	CC-
m7	2,20	0,14	426	-0,05	(-0,24,	0,15)	AA
m8	4,11	0,04	431	-0,18	(-0,37,	-0,00)	AA
m9	0,54	0,46	419	0,06	(-0,09,	0,22)	AA
m10	0,31	0,58	424	0,06	(-0,16,	0,28)	AA
m11	0,21	0,64	428	0,05	(-0,12,	0,21)	AA
m12	6,62	0,01	420	0,22	(0,02,	0,41)	BB+
m13	4,42	0,04	423	0,24	(0,05,	0,42)	BB+
m14	4,35	0,04	429	0,16	(0,00,	0,31)	AA
m15	0,28	0,60	424	0,06	(-0,11,	0,23)	AA
m16	0,06	0,81	421	0,00	(-0,14,	0,14)	AA
m17	0,72	0,40	423	-0,05	(-0,21,	0,10)	AA
m18	0,57	0,45	416	0,10	(-0,07,	0,28)	AA
m19	3,35	0,07	430	-0,15	(-0,31,	0,02)	AA
m20	6,74	0,01	435	0,24	(-0,03,	0,50)	BB+
m21	0,30	0,59	428	0,05	(-0,14,	0,25)	AA
m22	0,27	0,60	423	-0,06	(-0,25,	0,14)	AA
m23	0,89	0,34	419	0,06	(-0,11,	0,22)	AA

Options

Matching Variable: tp
DIF Group Variable: gender
Focal Group Code: k
Reference Group Code: e

Elapsed time: 0 secs, 50 msec

Item	Chi-square	p-value	Valid N	E.S. (95% C.I.)			Class
m1	1,34	0,25	428	-0,06	(-0,19,	0,06)	AA
m2	2,48	0,12	442	-0,12	(-0,29,	0,04)	AA
m3	0,37	0,54	441	-0,03	(-0,20,	0,14)	AA
m4	0,95	0,33	454	-0,14	(-0,33,	0,05)	AA
m5	0,77	0,38	390	-0,03	(-0,14,	0,09)	AA
m6	0,67	0,41	448	0,05	(-0,14,	0,24)	AA
m7	0,60	0,44	454	0,04	(-0,12,	0,21)	AA
m8	0,34	0,56	444	-0,02	(-0,20,	0,16)	AA
m9	2,34	0,13	446	0,07	(-0,06,	0,21)	AA
m10	0,00	0,97	444	-0,02	(-0,19,	0,15)	AA
m11	0,03	0,86	456	0,01	(-0,13,	0,16)	AA
m12	2,14	0,14	448	0,07	(-0,10,	0,25)	AA
m13	0,00	0,99	441	-0,04	(-0,22,	0,14)	AA
m14	0,28	0,60	446	-0,06	(-0,21,	0,09)	AA
m15	1,19	0,28	443	0,07	(-0,08,	0,23)	AA
m16	2,68	0,10	430	-0,09	(-0,24,	0,05)	AA
m17	2,46	0,12	430	-0,05	(-0,21,	0,11)	AA
m18	2,04	0,15	424	0,15	(-0,01,	0,31)	AA
m19	0,02	0,90	442	0,09	(-0,07,	0,26)	AA
m20	0,92	0,34	453	-0,06	(-0,31,	0,18)	AA
m21	3,28	0,07	449	0,13	(-0,05,	0,31)	AA
m22	0,48	0,49	448	0,03	(-0,14,	0,20)	AA
m23	0,04	0,84	431	-0,01	(-0,15,	0,14)	AA

Options

Matching Variable: tpc
DIF Group Variable: pcpc
Focal Group Code: v
Reference Group Code: y

Elapsed time: 0 secs, 48 msec

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Due to the Covid-19 pandemic, the education process took place in an online environment both in Turkey and all around the world. Moreover, measurement and evaluation practices in education were similarly moved to the online environment and the concept of electronic assessment (e-assessment) gained importance in this period. Considering the needs of the age, it can be predicted that e-assessment applications will become more widespread in the upcoming years. In this regard, it can be suggested that analyzing the attitudes of students and even future teachers toward e-assessment based on different variables is among the issues that will continue to be important in the present and in future. Information on individuals' psychological characteristics such as attitude, perception, and interest are obtained indirectly through scales. Scales are expected to provide valid and highly reliable measurements. At the stage of collecting evidence for the validity of the measurement tool, it can be considered a necessity to examine the measurement tool in terms of invariance and bias. Cheung and Rensvold (2002) stated that measurement invariance is critical when comparing groups. If measurement invariance cannot be achieved, it will not be certain whether the differences between the groups are due to actual differences or different psychometric responses to scale items; thus, the results will not be interpreted (Cheung & Rensvold, 2002). In particular, it can be suggested that item bias will emerge if scalar invariance is not achieved. Item bias is defined as individuals of the same ability with different genders and cultural or ethnic backgrounds performing at different levels on an item (Hambleton & Rodgers, 1994). Therefore, it is a systematic error and reduces the validity. The differential item functioning (DIF) analyses are used in the detection of item bias. This study aims to analyze the e-Assessment Attitude Scale (EAAT), which was developed by Bahar (2014) and revised by Bahar & Asil (2018), in terms of measurement invariance, DIF, and item bias based on gender and possession of a personal computer.

2. METHOD

Since this study used both quantitative and qualitative methods, it can be said that the research has a mixed type (Creswell, 2014). Based on the fact that the quantitative and qualitative stages were applied sequentially and deductions were made by integrating the two result sets, it can be suggested that the research was conducted in a sequential quantitative -> qualitative design (Yalçın, 2018). The study group in the quantitative dimension of the study consisted of 537 pre-service teachers studying at the Faculty of Education of a state university in the 2021-2022 academic year. In the qualitative part of the study, expert opinions were consulted to determine whether the items that were found to contain high levels of DIF showed bias or not. The expert group consisted of faculty members working in various departments of the Faculty of Education and researchers who completed their doctorates. In this study, the e-Assessment Attitude Scale (EAAS) was used as the data collection tool. The 5-point Likert scale included 23 items in the dimensions of Type of Exam, Individual/Physical Characteristics, Technical Factors, and Social/Environmental Factors. The Cronbach's alpha coefficient of the EAAS was 0.85 (Bahar, 2014). A demographic information form prepared by the researcher was also applied to the study group together with the EAAS. During the qualitative part of the study, expert opinions were collected with a form consisting of open-ended questions on the scale items that were found to demonstrate high levels of DIF. Before proceeding to measurement invariance and DIF analyses, the reliability of the obtained data set was calculated. The McDonald's Omega coefficient for the entire scale was 0.95. Afterward, the assumptions were tested and the structure was verified using Confirmatory Factor Analysis (CFA) in each subgroup of the independent variables of the study, and it was observed that the model data fit was achieved in the subgroups. In the first stage, measurement invariance was tested in terms of gender and possession of a personal computer (PC) variables by applying multi-group CFA in the R (2021) environment. In the second stage, POLY-SIBTEST (Shealy & Stout, 1993) and MantelTest (Meyer, 2014) were used to identify the items

demonstrating DIF. Lastly, in the qualitative part of the study, expert opinions were obtained for the items demonstrating high levels of DIF according to both POLY-SIBTEST and MantelTest.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It was observed that EAAS did not provide metric invariance based on gender and PC variables. The POLY-SIBTEST results indicated that the items 5, 6, 17, 19 and the items 13, 14 demonstrated a high level of DIF in favor of male and female students, respectively. It was further determined that item 16 demonstrated high levels of DIF in favor of students who did not have a PC. The MantelTest showed that the items 12, 13 and 20 demonstrated a moderate level of DIF, and Item 6 demonstrated a high level of DIF in favor of male students. According to the PC variable, it was determined that all items showed a negligible level of DIF. Upon examining the opinions of the experts on the items that were determined to contain high levels of DIF according to both methods, it was seen that the experts agreed on the item effect point for all the items, except for one item (Item 6). It can be said that the opinions of the experts differ for item 6 (*My eyes get more tired during the online exam*). While one of the experts stated that the item should be questioned, it was determined that five experts thought this was an expected result, and two remained neutral. The experts who expressed similar opinions stated that computer use is more common among males, and thus, males would feel more comfortable in e-assessment applications, and those body sensations of males may differ from that of females. Relevant studies have shown that male students' internet addiction and internet use are significantly higher than those of female students (Bayraktar, 2001; Kelleci et al., 2009; Kır & Sulak, 2014; Tutgun, 2009; Üçkardeş, 2010; Zorbaz, 2013). Additionally, Akkoyunlu and Orhan (2003) pointed out that high-level computer skills are also in favor of males. Accompanied by expert opinions and the relevant literature, it was stated that DIF emerging in Item 6 was caused by the item effect, and it was interpreted that the item did not show bias.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/08-50

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmanın tümü tek yazar tarafından tasarlanmış, yürütülmüş ve raporlanmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.





Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 272–299. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1194957>

Pygmalion Ölçeği'nin (PÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması Developing the Pygmalion Scale (PS): Validity and Reliability Study

Kenan Çiftçi¹ , Murat Özdemir² 

Geliş Tarihi (Received): 26.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 21.03..2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Öğretmenlerin performansında okul yöneticilerinin beklentileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik beklentilerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini incelemeye elverişli bir ölçme aracı olarak tasarlanan Pygmalion Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik kanıt toplamaktır. Bu kapsamda uzman ve öğretmen görüşlerine başvurulmuş, ayrıca alanyazından faydalanılarak 20 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmaya birinci aşamada 264, ikinci aşamada 250 olmak üzere Iğdır ilinde görev yapmakta olan toplam 514 öğretmen katılmıştır. Ölçek geçerliğinin incelenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve optimal paralel analiz ile "Pygmalion Ölçeği"nin (PÖ) 11 madde ve iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda uyum iyiliği değerleri ölçeğin "kabul edilebilir" uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin yüksek düzeyde ayırt edici özellikte olduğu saptanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,931 ve McDonald omega katsayısı ,935 olarak belirlenerek, ölçekten elde edilen verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu ortaya konulmuştur. Ulaşılan bulgulara göre, PÖ'nün okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentilerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini incelemeye elverişli geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pygmalion etkisi, Pygmalion Ölçeği, Geçerlik, Güvenilirlik, Beklenti

&

Abstract: The expectations of school administrators have an important place in the performance of teachers. The purpose of this research is to gather evidence for the validity and reliability of the Pygmalion Scale, which was designed as a measurement tool suitable for examining the perception levels of school administrators' expectations towards teachers by teachers. In this context, a 20-item draft item pool was created by consulting the opinions of experts and teachers, and also by making use of the literature. The research was carried out in two stages with the participation of 514 teachers working in the province of Iğdır. With Exploratory Factor Analysis (EFA) and Optimal Parallel Analysis, which was conducted to examine the validity of the scale, and the "Pygmalion Scale" (PS) were found to consist of 11 items and a two-factor structure. As a result of Confirmatory Factor Analysis (CFA), goodness of fit values showed that the scale had an "acceptable" fit. In addition, it was determined that the items of the scale were highly distinctive. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was determined as ,931, thus demonstrating the high reliability of the scale. According to the findings, it was concluded that PS is a valid and reliable measurement tool suitable for examining the perception levels of school administrators' expectations towards teachers by teachers.

Keywords: Pygmalion Effect, Pygmalion Scale, Validity, Reliability, Expectation

Atf/Cite as: Çiftçi, K. & Özdemir, M. (2023). Pygmalion ölçeği'nin (pö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 272-299. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1194957>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın tezi ile ilişkili olarak yapılmıştır.

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Kenan Çiftçi, Iğdır Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, kenan.ciftci85@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1719-8186>

² Prof. Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, mrtozdem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831>

1. GİRİŞ

Ülkelerin uzak hedeflerinin gerçekleşmesinde okullar önemli roller üstlenmektedir. Okullar bu rollerin gereği olarak da birtakım amaçlara sahiptir. Son yıllarda gerek ulusal gerekse uluslararası birçok sınavda [Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Fen Eğilimleri, Matematik ve Fen Araştırması (TIMMS)] ortaya çıkan sonuçlar okulların temel amaçlarını gerçekleştirmekten oldukça uzak olduğu yönündedir (Sarier, 2020; Suna vd., 2020). Okulların amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri, ne derecede etkili olduklarını göstermektedir (Barnard, 1938). Etkili okul, amacını başaran okuldur (Balci, 2014). Bu süreçte yönetici davranışları ve öğretmen performansı belirleyicidir (Jacobson vd., 2005). Öğretmen performansına etki eden etmenlerden biri yöneticilerin kendilerine yönelik tutumlarıdır. Bu tutumun pozitif olması öğretmenler üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkarmaktadır (Lezotte, 2001). Son yıllarda pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış ve pozitif eğitim başlıkları altında yürütülen araştırmalar (Cameron vd., 2011; Cobos-Sanchiz vd., 2022; Luthans & Youssef, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) örgütlerde ve kişilerarası ilişkilerde pozitif vurgunun önemine odaklanmaktadır. Okul ortamları için de geçerli olan bu yaklaşım yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında var olan olumlu inanç ve yüksek beklentilerin performans artışı ile sonuçlandığını gösteren çalışmalarla desteklenmektedir (Good, 1987; Shan, 2022; Tauber, 1988). Alanyazında pozitif psikolojinin gelişiminden önce de olumlu beklenti ve inançları konu edinen birçok çalışmanın (Crawford vd., 1980; Eden & Shani, 1982; King, 1970; Learmann vd., 1990; Livingston, 1969; Rosenthal & Jacobson, 1968; Schrank, 1968) yürütüldüğü görülmektedir. Pozitif yönetici tutumları arasında ise pygmalion etkisi son yıllarda öne çıkan etmenler arasında gösterilmektedir (Eden vd., 2000). Yöneticinin çalışana (üst-ast, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci) yönelik pozitif inanç ve beklentilerinin davranışlarda olumlu sonuçlar ortaya çıkarması "pygmalion etkisi" ya da "rosenthal etkisi" olarak kavramsallaştırılmıştır (Rosenthal & Jacobson, 1968). Bu olumlu inanç ve yüksek beklentinin bir süre sonra gerçeğe dönüştüğü belirtilmektedir (Eden, 1990a; King, 1971; Rosenthal & Jacobson, 1968). Bu kapsamda alanyazındaki ilk ve en bilinen çalışma Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından yürütülen "Sınıftaki pygmalion" isimli çalışmadır. Daha öncesinde Merton'un (1948) yapmış olduğu "kendini gerçekleştiren kehanet" (Self-Fulfilling Prophecy) isimli çalışma ile ilişkilendiriliyor olsa da Rosenthal ve Jacobson'un olumlu inanç ve yüksek beklentileri öne çıkarmaları ve bunu pygmalion etkisi ya da Rosenthal Etkisi olarak kavramsallaştırmaları açısından benzersiz bir çalışma yürüttükleri açıktır. Merton ise daha çok olumsuz beklentilerin gerçeğe dönüşmesini incelemiştir (Merton, 1948).

Rosenthal ve Jacobson'un (1968) okul ortamında yürüttükleri deneyden sonra çok sayıda araştırmacı pygmalion etkisini farklı iş ortamlarında incelemişlerdir. Pygmalion etkisinin askeriye, özel şirketler, bankalar ve bakımevlerinde yoğun olarak çalışıldığı okulların ise nadiren çalışma alanlarına dâhil edildiği görülmektedir (Leppink, 2010). Okullarda da çalışmalar yürütülmüş olmakla beraber alanyazında çoğunlukla öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini konu edinen çalışmalar (Baksh & Martin, 1984; Geisler, 2001; Jussim & Eccles, 1992; Mulisa & Kassahun, 2019; Reynolds, 2007; Spitz, 1999) göze çarpmaktadır. Okul ortamlarını konu edinen az sayıdaki bu çalışmalar, pygmalion etkisinin olumlu sonuçlarına odaklanmakla birlikte olumsuz sonuçlarıyla da ilgilenmişlerdir. Öğretmen beklentilerinin düşüklüğü ya da beklentinin yönü (beklentinin düşük/negatif/olumsuz olması) de okul ortamlarında yürütülen "beklenti" araştırmaları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Babad vd. (1982), öğretmenlerin "başarılı" ya da "başarısız" buldukları öğrenci çalışmalarını değerlendirdikleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin düşük beklentiye sahip oldukları "başarısız" öğrencilerin çalışmalarına düşük puanlar verdikleri ortaya çıkmıştır. Aynı öğretmenler, yüksek beklenti içinde oldukları "başarılı" öğrenci çalışmalarına yüksek puanlar vermişlerdir. Tarafsız öğretmenlerin ise tüm gruplara benzer puanlar verdikleri saptanmıştır. Oz ve Eden (1994) ise öğrencilerle yürüttükleri deneysel bir araştırmada deney grubunda yer alan "başarısız" öğrencilerin kontrol grubunda yer alan "başarılı" öğrencilere göre daha fazla ilerleme sağladıklarını saptamışlardır. Bu durumu, yüksek yetkinlik algısının

olduğu bireylerde olumsuz beklentinin (Golem Etkisi) ortaya çıkma olasılığının daha yüksek olduğu şeklinde raporlamışlardır.

Alanyazında pygmalion etkisi ile ilgili eser ve çalışmalar üç alt dönem altında incelenmektedir (Almadi, 2019). İlk grup çalışmalara bakıldığında kavramın efsanelere (Ovid, M.S. 8), deneye (Pfungst, 1911) ve tiyatroya (Shaw, 1912) konu olduktan sonra iş ortamında (Merton, 1948), okulda (Rosenthal & Jacobson, 1968), akademide (Schrack, 1968), bankada (Livingston, 1969), sanayi ortamında (King, 1970, 1971) ve askerî örgütlerde (Rosenthal vd., 1990) çalışıldığı görülmektedir (Almadi, 2019). Ayrıca "My Fair Lady" isimli müzikale de (1964), ilham olmuştur. Çalışmaların gelişimi incelendiğinde, efsanelerden sanat eserlerine, laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilen hayvan deneylerinden insan deneylerine sıralı bir gelişim seyrinin olduğu söylenebilir. İkinci dönem çalışmalarının öne çıkan ismi Eden olmuştur. Eden, tek başına ve diğer araştırmacılarla birlikte yürüttüğü çalışmaların -Eden ve Ravid (1982), Dvir, Eden ve Banjo (1995), Sutton ve Woodman (1989), Eden ve Davidson (1997), Eden ve Kinnar (1991), Eden ve Aviram (1993), Eden ve Zuk (1995), Natanovich ve Eden (2008), Hezkiau-Ludwig ve Eden (2010)- hemen hepsini askeri ortamlarda yapmıştır. Ayrıca Eden, pygmalion etkisini, "yönetim aracı" (1984) "hedef belirleme" (1988), "kendini gerçekleştiren kehanet" (1992), "üretkenlik, karşıtlık ve sanayileşme" (1990b) gibi konularla ilişkilendirmiştir. Eden, birçok çalışmada Crawford vd. (1980) gibi pygmalion etkisinin cinsiyete bağlı olarak genellenabilirliğini konu edinmiştir. İlerleyen süreçte Eden (1996) "pygmalion tarzı liderlik" isimli bir liderlik tarzı da tarif etmiştir. Almadi (2019) bu dönemi, askeri alanlarda yürütülen yoğun deneylerden dolayı, deney çağı olarak isimlendirmektedir. Üçüncü alt dönem çalışmalarına bakıldığında ise bu dönem çalışmalarının Avolio'nun Bass (1988) ve Gibbons (1988) ile yaptığı araştırmalara dayandığı söylenebilir. Bu dönemde pygmalion etkisinin ilişkilendirildiği konular arasında liderlik ve örgütsel davranış konuları öne çıkmaktadır. Bu dönemde Whiteley vd. (2012) liderliği, White ve Locke (2000) kar amacı taşıyan örgütleri, Karakowsky, vd. (2012) manipülasyonları ve Poornima ve Chakraborty (2010) ise pygmalion etkisi dinamiklerini konu edinmiştir (Almadi, 2019).

Görüldüğü üzere çeşitli alanlarda farklı nedenlerle yürütülen bu çalışmalarda kavramın diğer değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Çalışmalarda çoğunlukla pygmalion etkisini destekleyen kanıtlara ulaşılmıştır. Tüm bu neden ve sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, okul ortamlarındaki yüksek beklentilerin, okulların etkililiğinde önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda müdür ile öğretmen, öğretmen ile öğrenci ve müdür ile öğrenci arasında gelişebilecek pygmalion etkisi doğrudan müdür, öğretmen ve öğrencilerin başarılarını artırması, dolaylı olarak da okulların amaçlarını gerçekleştirmesi ve etkililiğini artırması bakımından önem taşımaktadır.

1.1. Pygmalion Etkisinin Kavramsal Çerçevesi

Pygmalion etkisi, bireylerin başkalarına yönelik olumlu inanç ve beklentilerinin gerçeğe dönüşmesini ifade eden ve kaynağını Antik Yunan mitolojisinden alan bir efsaneye dayanmaktadır. Kıbrıslı yontucu kral Pygmalion yapmış olduğu heykelin gerçeğe dönüşmesi için tanrıça Venüs'e dualar etmiş ve nihayetinde duaları kabul olmuştur (Karacabey, 2021, s. 227). Bu efsane ilk olarak antik dönem de Ovid (Publius Ovidius Naso) (M.Ö. 43-M.S. 17) tarafından kaleme alınmıştır. Ovid "*Metamorphoseön libri-Dönüşümler*" isimli eserinin 10. kitabında bu efsaneye yer vermiştir. İlerleyen süreçte olumlu beklentilerin ve inançların gerçeğe dönüşmesini ifade eden durumlar pygmalion kavramı ile açıklanır hâle gelmiştir. Bale, şiir, resim, roman, tiyatro, televizyon ve sinema alanlarının hemen hepsinde pygmalion konulu popüler eserler üretilmiştir (Bay Dönertaş, 2021; Karacabey, 2021). Zaman içerisinde bilim alanında da bir olguyu açıklamak için kullanılır hale gelmiştir. Literatürde ilk olarak 1911 yılında yapılan "Zeki Hans" isimli deneyde pygmalion'un bilimsel bir çalışmaya konu olduğu görülmektedir (Pfungst, 1911). Her ne kadar bu deneyde beklentilerin gerçekleşmesi söz konusu olmasa da deney, insanların inanç ve beklentilerinin bilimsel bir çalışmaya konu olması ve yeni araştırmalara öncülük etmesi bakımından önemli bir çalışma olagelmıştır.

Pygmalion kelimesinin bilimsel bir kavram olarak bir çalışmada kullanılması ise Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından yürütülen "Sınıfta Pygmalion" çalışması ile olmuştur. Rosenthal ve Jacobson'dan önce

Merton'un (1948) yapmış olduğu "Kendini Gerçekleştiren Kehanet" (Self-Fulfilling Prophecy" isimli çalışmada beklentilerin gerçeğe dönüşmesinin konu edinildiği görülmektedir. Konu bakımından benzerlik gösterecek de Rosenthal ve Jacobson'un çalışması pygmalion etkisini kavramsallaştırması ve yalnızca olumlu inanç ve beklentilere odaklanması bakımından farklılık göstermektedir.

Bu farklılık kavramın sınırlarının netleşmesini de kolaylaştırmıştır. Pygmalion etkisinin ortaya çıkması için "beklenti oluşturulur ya da hakkında bilgi edinilir, beklenti iletilir, davranış beklentiye göre uyarlanır ve beklenti gerçek olur" (Shashank, 2016). Bir başka ifade ile bireyin eylemleri başkalarının ona yönelik inançlarını etkilemekte, başkalarının bireye yönelik inançları ona karşı davranışlarını şekillendirmekte ve bu durum bireyin kendisi ile ilgili inancını pekiştirerek davranışlarının değişmesine sebep olmaktadır. Görüldüğü üzere pygmalion etkisi spontan bir durumdan daha karmaşık bir süreçte ortaya çıkmaktadır. Bu süreç öz yeterlik, motivasyon ve beklentiye de kapsamaktadır. Bireye yönelik yüksek beklentiler yüksek öz yeterlik ve yüksek motivasyon sağladığından bireyin performansında artış meydana gelmektedir. Düşük beklentiler ise performans düşüşü ile sonuçlanabilmektedir (Wang, 2000, akt. Özcan & Gündüzalp, 2017).

Okul yöneticilerin öğretmenlere yönelik olumsuz ya da düşük beklentilerinin, öğretmen performansında düşüşe sebep olması ise Babad vd. (1982) tarafından golem etkisi olarak kavramsallaştırılmıştır. Pygmalion etkisinin tam tersi olarak açıklanabilecek Golem Etkisi Hasidik Yahudi mitolojisine dayanmaktadır. Golem kelimesi kafasız, ahmak gibi anlamlar taşımaktadır (Eden, 1990a). Pygmalion etkisi olumlu inanç ve yüksek beklentilerin çalışan davranışları üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmasını ifade etmekteyken, Golem Etkisi çalışana yönelik olumsuz inanç (önyargı) ve düşük beklentilerin çalışan davranışları üzerindeki olumsuz etkisini ifade etmektedir. Reynolds (2002) özel bir şirkette yürüttüğü çalışmasında çalışanlara yönelik yüksek beklentiye sahip yöneticilerin çalışanlarda yüksek öz yeterlik algısı oluşturduğu, çalışanlara yönelik düşük beklentiye sahip yöneticilerin ise çalışanların öz yeterlik algılarını düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır.

Beklentilerle ilgili önemli bir faktör de yöneticiler göz ardı edilerek çalışanların sahip olduğu, doğrudan kendileri ile ilgili beklentilerdir. Eden ve Ravid (1982) yapmış oldukları çalışma ile çalışanların öz beklentilerinin artırılarak da performans artışı gerçekleştirilebileceğini göstermiş ve bu durumu Galatea Etkisi olarak kavramsallaştırmışlardır. "Pygmalion algısını vurgulayan üç unsurlu döngü; yöneticinin olumlu ya da yüksek beklentilerini, liderlik davranış ve tutumları ile başarıyı kapsarken, Galatea algısında bu üç unsur astın öz yeterlilikleri, performanslarına ilişkin beklentileri ve başarılarından oluşmaktadır" (Sezgin, 2018). Pygmalion ve Golem gibi Galatea fenomeni de okullarda araştırmalara konu olmuştur. Zanna vd. (1975) bu durumu "öğrenci beklentileri" şeklinde tanımlarken, Tuckman ve Bierman (1971) her ne kadar "Galatea Etkisi" kavramını kullanmasa da yüksek öz beklenti algısı olanların, düşük öz beklenti algısı olanlara göre daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini saptamışlardır.

1.2. Araştırmanın amacı

Alanyazındaki boşluklar dikkate alınarak bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik olumlu inanç ve beklentilerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeyini ölçme yeterliğine sahip "Pygmalion Ölçeği"nin (PÖ) geliştirilmesi olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın önemi

Pygmalion etkisini konu edinen ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde nicel çalışmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların, son yıllara kadar deney ağırlıklı olarak yürütüldüğü görülmektedir. Daha sonra geliştirilen ölçekler ile tarama desenlerinin daha fazla kullanılmasının önü açılmıştır. Alanyazında pygmalion etkisini ölçmeyi amaçlayan ölçek sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu ölçeklerin başlıcaları, Eden (1990a) tarafından geliştirilen "Pygmalion Tutum İndeksi" ve Rao ve Sharma (2016) tarafından geliştirilen "Pygmalion Tutum Ölçeği" dir. Her iki ölçek de

işletmelerde yönetici ve çalışanlar arasında ortaya çıkan pygmalion etkisini ölçmeyi hedeflemektedir. Eden'in (1990a) "Pygmalion Tutum İndeksi" pygmalion ve golem boyutlarından oluşmaktayken, Rao ve Sharma'nın (2016) "Pygmalion Tutum Ölçeği" ise pygmalion ve galatea boyutlarından oluşmaktadır. Ulusal alanyazında yapılmış pygmalion etkisi ile ilgili çalışmaların hemen hepsinde Eden (1990a) tarafından geliştirilen ölçekten Yücel (2013) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Yalnızca Orhan ve Mendi'nin (2019) çalışmasında Rao ve Sharma'nın (2016) ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan farklı olarak Bay Dönertaş (2021) doktora tezi kapsamında iki boyuttan oluşan "Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki pygmalion etkisi Ölçeği" isimli bir ölçek geliştirmiştir. Görüldüğü üzere gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında okul örgütlerinin kendine özgü yapısından dolayı, okuldaki yönetsel süreçlerde okul müdürü ile öğretmenler arasındaki etkileşimde gerçekleşebilecek pygmalion etkisini ölçmeye hizmet eden bir ölçme aracına rastlanmayışı önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Ayrıca geliştirilen ölçekler incelendiğinde bu ölçeklerin var olan pygmalion etkisini yönetici algılarına göre ölçtüğü görülmektedir. Literatürde pygmalion etkisini öğretmen algılarına göre ölçen bir ölçme aracına da rastlanmamıştır. Bu da bir diğer önemli boşluktur. PÖ'nün geliştirilmesi ile okul ortamlarında müdür ve öğretmenler arasında ortaya çıkabilecek pygmalion etkisini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının literatüre kazandırılacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2020: s.114).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

İki aşamada gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Iğdır ilinde çalışmakta olan 514 (birinci çalışma grubu = 264, ikinci çalışma grubu = 250) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kolay örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin betimsel veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Sayısal Veriler

Çalışma grubuna ait değişkenler	Birinci çalışma grubu (264 Öğretmen-AFA)		İkinci çalışma grubu (250 Öğretmen-DFA)			
		f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	145	54,9	Kadın	118	47,2
	Erkek	119	45,1	Erkek	132	52,8
Yaş	21-30	45	17,0	21-30	59	23,6
	31-40	136	51,5	31-40	117	46,8
	41-50	58	22,0	41-50	58	23,2
	51+	25	9,5	51+	16	6,4
Medeni Durum	Evli	189	71,6	Evli	178	71,2
	Bekâr	75	28,4	Bekâr	72	28,8
Eğitim Durumu	Lisans	218	82,6	Lisans	206	82,4
	Lisansüstü	46	17,4	Lisansüstü	44	17,6

Tablo 1'in Devamı

Okulda Çalışılan Süre	1-5 yıl	163	61,7	1-5 yıl	180	72,0
	6-10 yıl	58	22,0	6-10 yıl	44	17,6
	11-20 yıl	37	14,0	11-20 yıl	24	9,60
	21 yıl +	6	2,30	21 yıl +	2	0,80
Okul Türü	Kamu	235	89,0	Kamu	221	88,4
	Özel	29	11,0	Özel	29	11,6

Tablo 1. Devamı

Çalışma Grubuna İlişkin Sayısal Veriler

Mesleki Kıdem	1-5 yıl	44	16,7	1-5 yıl	71	28,4
	6-10 yıl	69	26,1	6-10 yıl	61	24,4
	11-20 yıl	99	37,5	11-20 yıl	78	31,2
	21 yıl +	52	19,7	21 yıl +	40	16,0
Okul Kademesi	İlkokul	115	43,6	İlkokul	89	35,6
	Ortaokul	85	32,2	Ortaokul	98	39,2
	Lise	64	24,2	Lise	63	25,2

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmanın birinci aşaması, 21 ve 60 yaş aralığındaki 145 (%54,9) kadın ve 119 (%45,1) erkek katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 189'unun (%71,6) medeni durumu evli iken, 75'i (%28,4) bekârdır. 218 (%82,6) katılımcı lisans, 46 (%17,4) katılımcı ise lisansüstü eğitime sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 163'ü (%61,7) 1-5 yıl, 58'i (%22) 6-10 yıl, 37'si (%14) 11-20 yıl ve 6'sı (%2,30) da 21 yıl ve daha fazla süredir bulunduğu okulda görev yapmaktadır. Katılımcılardan 235'i (%89) kamu okullarında, 29'u (%11) ise özel okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemleri sırasıyla 44'ü (%16,7) 1-5 yıl, 69'u (%26,1) 6-10 yıl, 99'u (%37,5) 11-20 yıl ve 52'si (%19,7) ise 21 yıl ve üzeri şeklindedir. Katılımcıların okul kademesine göre dağılımları ise 115 (%43,6) ilkokul, 85 (%32,2) ortaokul ve 64 (%24,2) lise şeklindedir.

Yine Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmanın ikinci aşaması, 21 ve 61 ve üzeri yaş aralığındaki 118 (%47,2) kadın ve 132 (%52,8) erkek katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 178'inin (%71,2) medeni durumu evli iken 72'sinin (%28,8) ise bekârdır. Katılımcıların 206'sı (%82,4) lisans mezunu iken, 44'ü (%17,6) ise lisansüstü eğitime sahiptir. Katılımcıların 180'i (%72) 1-5 yıl, 44'ü (%17,6) 6-10 yıl, 24'ü (%9,6) 11-20 yıl ve 2'si (%0,8) de 21 yıl ve daha fazla süredir bulunduğu okulda görev yapmaktadır. Katılımcılardan 221'i (%88,4) kamu okullarında, 29'u (%11,6) ise özel okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemleri sırasıyla 71'i (%28,4) 1-5 yıl, 61'i (%24,4) 6-10 yıl, 78'i (%31,2) 11-20 yıl ve 40'ı (%16) ise 21 yıl ve üzeri şeklindedir. Katılımcıların okul kademesine göre dağılımları ise 89 (%35,6) ilkokul, 98 (%39,2) ortaokul ve 63 (%25,2) lise şeklindedir.

2.3. Ölçek Geliştirme Süreci

Bu çalışmada, DeVellis'in (2014) ölçek geliştirme ilkeleri benimsenmiştir. DeVellis'e göre (2014) ölçek geliştirme süreci ("i. ölçülmek istenen yapının belirlenmesi, ii. madde havuzunun oluşturulması, iii. ölçek şekline

karar verilmesi, iv. oluşturulan madde havuzu uzman görüşüne sunulması, v. madde geçerliğinin sağlanması vi. maddelerin ölçek geliştirme örnekleme uygulanması, vii. maddelerin değerlendirilmesi ve ölçeğin son haline karar verilmesi") yedi aşamadan oluşmaktadır. Bu ilkelere uygun olarak, pygmalion etkisi okul yöneticilerinin öğretmenlerin başarılı olacağına dair olumlu inançlarını tanımlayan yapı olarak belirlendikten sonra, öğretmenlere açık uçlu anket maddeleri uygulanmış ve okul yöneticilerinin beklentilerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen görüşleri, literatürde yer alan pygmalion, beklenti ve motivasyon teorileri (Rosenthal'ın dört faktör modeli, Özyeterlik Teorisi, Dario ve Fazio'nun Modeli, Reynold'un Modeli, Mcgregor'un X-Y Teorisi) ve daha önce pygmalion etkisi ile ilgili yapılmış çalışmalardan faydalanılarak (Eden, 1990a; Eden, 2000; Rao & Sharma, 2016; Reynolds, 2002; Rosenthal & Jacobson, 1968) 20 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak madde havuzu; eğitim yönetimi (4), işletme (2) ve ölçme (1) alanlarından, öncelikle pygmalion etkisi ve örgütsel davranış konularında çalışma yapmış olanlardan belirlenen yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra taslak maddelerin anlaşılabilirlik ve anlam açıklığının belirlenmesi için 15 öğretmenin görüşü alınmıştır. Tüm bu görüşler birlikte değerlendirilerek benzer ifadelerle sahip ve anlam karmaşasına yol açabilecek taslak maddeler taslak formdan çıkarılmıştır. Bu aşama ile ölçeğin dil, görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu süreç sonunda 13 maddeden oluşan ölçeğe uygulama öncesi son hali verilmiştir. PÖ beşli Likert tipinde ve "Hiç Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kısmen Katılıyorum (3)", "Çok Katılıyorum (4)", "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde puanlanan bir dereceleme sahiptir. Ölçekten alınan yüksek puanlar algılanan yüksek beklentiyi, düşük puanlar ise algılanan düşük beklentiyi yansıtmaktadır.

2.4. İşlemler ve Veri Analizi

Verilerin analizinden önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 09.08.2022 tarih ve E-35853172-399-00002327779 sayılı kararı ile araştırmanın etik uygunluğu sağlanmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) Iğdır ilinde uygulama izni alınmış ve veri toplama sürecine geçilmiştir. PÖ, çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren 514 öğretmene, zaman ve maliyet açısından avantaj sağladığı için Google Formlar aracılığıyla uygulanmıştır. Elde edilen verilerde kayıp olmadığı için tümü analize dâhil edilmiştir. İki aşamada toplanan bu verilerin 264'ü ile açımlayıcı/keşfedici faktör analizi (AFA), 250'si ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA ile ölçeğin yapısı ve faktör sayısının ortaya çıkarılması amaçlanırken, DFA ile bu yapının başka bir örneklem üzerinde gerekli uyum değerlerinin karşılandığı görülerek, yapının doğrulanması amaçlanmıştır (Pallant, 2016, s. 199-232). AFA öncesinde verilerle ilgili normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı sorunu, otokorelasyon, çok değişkenli normallik ve aykırı değer olmama varsayımları test edilmiştir. Verilerin normalliğine karar verebilmek için histogram ve Q-Q grafikleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ,05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre, maddelerin çarpıklık değerleri -1,01 ile -,272 aralığında değerler alırken, basıklık değerlerinin -,722 ile ,476 aralığında değerler aldığı görülmüştür. "Çoğu psikometrik amaç için $\pm 1,0$ arasındaki basıklık değeri mükemmel kabul edilir, ancak belirli uygulamaya bağlı olarak birçok durumda $\pm 2,0$ arasındaki bir değer de kabul edilebilir" (George & Mallery, 2010). Analizler, değişkenler arasında, çoklu doğrusal bağlantı sorunu için düzeltme gerektirecek bir sorunun [*vif* (*variance inflation factor*) <5, *tolerance*= .651] ve otokorelasyonun (*durbin watson*=2,096) olmadığını göstermiştir (Smith & Campbell, 1980: 87-91). Uç değerlerin belirlenmesinde standardize hatalardan ve mahalnobis uzaklıklarından faydalanılmıştır. Bu sebeple mahalnobis uzaklık skorlarına bakılmış ve daha sonra standart hata puanları +3 ve -3 aralığı dışında kalan 5 katılımcı verisi analizlere dahil edilmemiştir (Alpar, 2011). Ayrıca grafik testlerine bakıldığında verilerin diyagonal bir hat boyunca doğrusal bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımı FACTOR programı ile kontrol edilmiş, tek tek tüm maddeler gerekli koşulu sağlarken Mardia çok değişkenli (multivariate) basıklık ve çarpıklık değerlerinin $p < ,05$ anlamlılık koşulunu sağlamadığı için bu varsayımı karşılamadığı görülmüştür (Mardia, 1970). Ayrıca çok değişkenli normalliğin reddedilmiş olması polikorik korelasyona dayalı faktör analizinin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Daha sonra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi (BKT) yapılmıştır. KMO testi, örneklemin faktör analizi için uygun büyüklüğe sahip olup olmadığı

hakkında bilgi elde etmek amacıyla yapılır (Balcı, 2016). Testten elde edilen puanlar 1,00 ve ,50 arasında olmakla birlikte 1,00'e yaklaşan değerler verinin AFA için uygun olduğu ,50'ye yakın değerler ise uygun olmadığı hakkında fikir verir (Tavşancıl, 2014). AFA ile ortaya çıkan yapının kaç faktörden oluştuğuna karar verebilmek amacıyla öz değerin (eigenvalue) 1'den büyük olması (Kaiser Kriteri) ve yamaç-birikinti (Scree Plot) grafiği birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca faktör çıkarmada, FACTOR programı aracılığıyla optimal paralel analiz yönteminden de yararlanılmıştır. Madde seçiminde madde faktör yük değerinin 0,40 ve üstünde değerlere sahip olmasına dikkat edilmiştir (Pallant, 2016, s. 199-232). Madde ayırt edicilik indeksinin ,40 üzerinde olması maddenin yüksek düzeyde ayırt edici olduğunu ve tutulması gerektiğini gösterir (Tekin, 1992; Turgut, 2000). Ayrıca maddelerin yalnızca bir faktör altında yer almasına, birden fazla faktör altında yer alan maddelerin faktör yükleri arasında 0,10'dan az bir farkın olması durumunda binişiklikten dolayı maddenin çıkarılmasına ve yük değerleri arasında 0,10'dan fazla farkın olması durumunda ise maddenin yüksek yük değeri ile temsil edildiği faktöre dâhil edilmesine dikkat edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012; Tavşancıl, 2014). AFA, FACTOR programı ve SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Yapı geçerliği için uzman ve katılımcı görüşleri sonrası ortaya çıkan 13 maddelik veri seti üzerinde yatay/eğik döndürme uygulanmıştır. Ölçekte ortaya çıkabilecek faktörlerin ölçeğin doğası gereği birbiri ile ilişkili olacağı varsayılarak yatay/eğik döndürme (direct oblimin rotation) ve temel bileşenler analizi (principle components analysis) yöntemi tercih edilmiştir. FACTOR programı kullanılırken ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (unweighted least squares) yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca faktör yapısı belirlenirken öz-değeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. İlk AFA sonucuna göre ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu, ancak Pattern Matrix tablosu incelendiğinde iki maddenin (m12: "İmkân verilirse daha başarılı olacağımı düşünür", m13: "Uzmanlık bilgimi önemser") ,10'dan daha az farkla iki faktör altında gruplandığı ve binişik olduğu görülmüştür (Çokluk vd., 2012). Binişik maddeler, aşamalı olarak, taslak ölçekten çıkarılarak 11 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

AFA öncesinde test edilen varsayımlar DFA için de test edilmiştir. Histogram ve Q-Q grafikleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık (-1,037 ile -,397 arasında) ve çarpıklık (-,756 ile ,847 arasında) değerlerinin gerekli varsayımı karşıladığı görülmüştür. Uç değerler kontrolü yapılarak 6 kişiden alınan verinin analiz dışında tutulması kararlaştırılmıştır. Grafik testleri incelendiğinde verilerin doğrusal bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca analizlerde, çoklu doğrusal bağlantı ve otokorelasyon sorununun olmadığı da belirlenmiştir (*durbin watson*=1,834, *vif*<5, *tolerance*=,529). Çok değişkenli normallik varsayımı kontrol edilmiş, tek tek tüm maddeler gerekli koşulu sağlarken Mardia basıklık ve çarpıklık değerlerinin $p<,05$ anlamlılık koşulunu sağlamadığı için bu varsayımı karşılamadığı görülmüştür (Mardia, 1970). Bu sebeple DFA yöntemi olarak Maksimum Olasılık (maximum likelihood/ML) yerine Asimptotik (asymptotically distribution-free/ADF) yöntem tercih edilmiştir. PÖ'nün kuramsal yapısının araştırma verisi tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla IBM SPSS AMOS programı aracılığıyla ve asimptotik (ADF) yöntem ile DFA yapılmıştır. Alanyazında yer alan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük ya da 3'ten küçük olmasının uyum iyiliğini sağlamada kabul edilebilir ya da mükemmel uyuma işaret ettiğine ilişkin görüşler dikkate alınmıştır (Kline, 2011). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3'ten küçük olması bir kriter olarak kabul edilmiştir. DFA ile ulaşılan sonuçlar yaklaşık hatalarının ortalamasının karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA) ile normlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index, NFI), hata kareleri ortalamasının karekökü (Root Mean Square Residual, RMR), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (standardized root mean square residual, SRMR), artan uyum indeksi (increment fit index, IFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index, CFI) gibi uyum iyiliği değerlerine dayalı olarak yorumlanmıştır. RMSEA değerinin ,08'in altında NFI, IFI ve CFI değerlerinin ise ,90'nın üstünde olması da alanyazınla uyumlu kriterler olarak belirlenmiştir. Bu değerlerden NFI, IFI ve CFI değerlerinin ,90 üstünde olması iyi, ,95

üstünde olması ise mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Schermelleh & Moosbrugger, 2003). RMR ve SRMR değerlerinin ise ,05 ve ,08 arasında olması kabul edilebilir, ,05'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret eder (Schermelleh & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 2010). Ayrıca ölçek maddelerinin ölçülen özellik açısından kişileri ayırt etmede yeterli olup olmadıklarını belirlemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile t-testi sonuçları incelenmiştir. Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları aracılığıyla da PÖ'nün güvenilirliği incelenmiştir. İdeal bir ölçekte Cronbach alfa katsayısının ,70 üstünde olması beklenen bir durumdur. Bu durum ayrıca ölçeğin iç tutarlılığa ve güvenilirliğe sahip olduğunu gösterir (Pallant, 2016). Cronbach alfa katsayısının 0,00 -,40 arasında değer alması ölçeğin güvenilir olmadığını, ,40-,60 arasında değer alması ölçeğin düşük derecede güvenilirliğe sahip olduğunu, ,60-,80 arasında değer alması ölçeğin iyi derecede güvenilirliğe sahip olduğunu ve ,80-1,00 arasında değerler alması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğunu gösterir (Özdamar, 2004).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-399-00002327779

3. BULGULAR

Bu bölümde PÖ'nün geçerliğini belirlemek amacı ile yapılan AFA, DFA ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmasına dayalı t testi ve güvenilirliğini saptamak için belirlenen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve McDonald Omega değerleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA için kullanılacak olan 264 katılımcı ile başlanan süreçte 259 katılımcı ile devam edilmiş ve verilerin uygunluğunu test etmek amacı ile öncelikle KMO ve BKT yapılmıştır. Çalışmanın KMO değerinin ,927 olduğu belirlenmiş ve BKT [$\chi^2= 2012,905$ p<.001] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin ,60'tan yüksek olması ve BKT'nin istatistiksel olarak anlamlı sonuç vermesi verinin AFA için uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Yapılan AFA sonrası ortaya çıkan PÖ'ye ait özdeğer ve varyans yüzdelere ve optimal paralel analiz sonucu ortaya çıkan özdeğerlere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

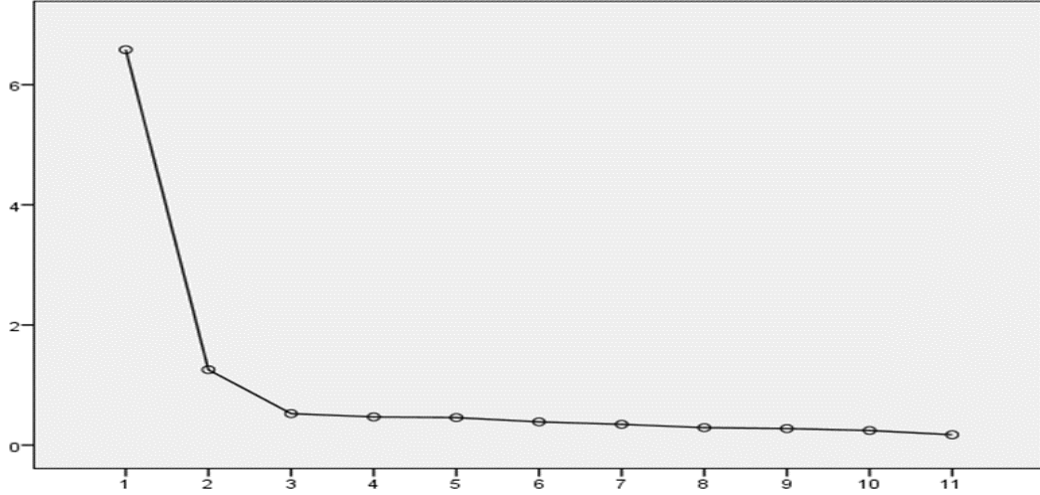
PÖ'nün Faktör Yapıları

Faktör	Optimal Paralel Analiz Özdeğer	AFA Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi	Rotasyon sonrası Özdeğer
Faktör 1	7,638	6,582	%59,83	%59,83	5,864
Faktör 2	1,157	1,254	%11,40	%71,23	5,170

Tablo 2 incelendiğinde AFA sonuçlarından PÖ'nün, özdeğeri 1'den büyük iki faktöre sahip olduğu anlaşılmaktadır. Açıklanan varyansın toplam varyansın en az %50'sini açıklaması istenen bir durumdur (Streiner, 1994). Ayrıca toplam varyansın yüzdesi kriterine göre katkısı %5'ten büyük olan faktörler dikkate alınır (Kalaycı, 2006). Tablodan anlaşıldığı üzere bu faktörlerden birinci faktörün özdeğeri 6,582 ve açıkladığı varyans %59,83 iken, ikinci faktörün özdeğeri 1,254 ve açıkladığı varyans %11,40 olarak belirlenmiştir. Bu iki faktör ile toplam varyansın %71,23 ü açıklanmaktadır. Faktör yapısı hakkında kesin

yargıya varabilmek için yapılan optimal paralel analiz sonuçları ölçeğin iki faktörden oluştuğunu ve birinci faktörün özdeğerinin 7,638, ikinci faktörün özdeğerinin ise 1,157 olduğunu göstermiştir. AFA ve optimal paralel analizin iki faktörlü yapıya işaret ettiği görülmüştür.

PÖ'nün yapısı hakkında en doğru kararı verebilmek için özdeğer ve açıklanan varyans yüzleri ile birlikte yamaç birikinti grafiği dikkate alınmıştır. PÖ'ye ait yamaç birikinti grafiğine Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. PÖ'nün faktör sayısına ilişkin yamaç birikinti grafiği

Şekil 1'de yer alan yamaç birikinti grafiği incelendiğinde dikey ekseninde faktörlerin sahip olduğu özdeğerlerin, yatay ekseninde ise faktörlerin olduğu görülmektedir. Yamaç birikinti grafiklerinde faktör sayıları belirlenirken yüksek ivmeli düşüşler dikkate alınmıştır (Çokluk vd., 2012). Grafik özdeğer ve varyans yüzdeleri ile uyumlu olarak 2 faktörü işaret etmektedir. Özdeğer ve varyans yüzdeleri ile yamaç birikinti grafiği birlikte değerlendirildiğinde PÖ'nün 2 faktörlü bir yapıdan oluşmasına karar verilmiştir.

PÖ'nün sahip olduğu faktör yapısı ve sayısının belirlenmesinden sonra maddelerin hangi faktör altında toplandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla maddelere ait yük değerleri ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyon tabloları birlikte incelenmiştir. Maddelere ilişkin yük değerleri incelenirken pearson korelasyon matrisi ve polikorik korelasyon matrisine dayalı sonuçlar birlikte sunulmuştur. PÖ'nün AFA sonrasında ortaya çıkan faktör yapısı, maddelerin faktör yük değerleri ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

PÖ'ye İlişkin AFA Sonuçları

Md. No	İfadeler Okul Müdürüm	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		Pearson Korelasyon		Polikorik Korelasyon		
		Fak.1*	Fak.2**	Fak.1*	Fak.2**	
9	Mesleki başarılarımı ödüllendirir	,95	-,07	,99	-,16	,70
10	Kararlara katılmamı önemser	,86	,02	,89	,02	,78
8	Sözel olmayan ifadelerle beni cesaretlendirir	,81	-,01	,81	,05	,74
11	İşimle ilgili önemli bilgileri benimle paylaşır	,81	-,05	,80	,06	,73
6	Başarılarımı takdir eder	,76	,15	,77	,15	,79
7	Girişimlerimi önemser	,74	,13	,76	,18	,80
1	Görevimle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünür	-,14	,88	-,06	,83	,56
3	Öğrencilerimi başarıya ulaştıracağıma inanır	,00	,86	-,04	,97	,69
5	Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabileceğime inanır	,13	,82	,04	,86	,66
2	Gelecekte daha başarılı olacağıma inanır	,10	,64	,24	,65	,71
4	Okulu temsil edebildiğime inanır	,08	,64	,21	,65	,68

*Faktör 1 "Destek", **Faktör 2 "İnanç" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde PÖ'nün 11 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapısının olduğu görülmektedir. Birinci faktörün 6 madde ile temsil edildiği ve bu faktör altında kümelenen maddelerin pearson korelasyon matrisine dayalı faktör yük değerlerinin ,95 ile ,74 arasında, polikorik korelasyon matrisine dayalı faktör yük değerlerinin ise ,99 ile ,76 arasında değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör altında toplanan maddelere bakıldığında "Mesleki başarılarımı ödüllendirir.", "Başarılarımı takdir eder.", "Kararlara katılmamı önemser." ve "Sözel olmayan ifadelerle beni cesaretlendirir." ifadelerinde yöneticinin öğretmene yönelik maddi ve manevi desteğinin vurgulanması öne çıktığından bu faktör "destek" faktörü olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3'te ikinci faktörün 5 madde ile temsil edildiği ve bu faktör altında kümelenen maddelerin pearson korelasyon matrisine dayalı faktör yük değerlerinin ,88 ile ,64 aralığında, polikorik korelasyon matrisine dayalı faktör yük değerlerinin ise ,83 ile ,65 aralığında değerlere sahip olduğu görülmektedir. İkinci faktör altında kümelenen maddeler ifade açısından incelendiğinde "Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabileceğime inanır.", "Gelecekte daha başarılı olacağıma inanır." ve "Okulu temsil edebildiğime inanır." ifadelerinde de görüldüğü üzere yöneticinin öğretmene yönelik inançları (ön kabulleri) vurgulandığı için bu faktörün "inanç" faktörü olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

Tablo 3'te yer alan düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde "destek" alt boyutunu temsil eden maddelerin ,80 ile ,70 aralığında değerler aldığı görülmektedir. Büyüköztürk vd. (2012) göre madde toplam korelasyon değerinin ,30'dan fazla olması ölçekteki maddelerin kişileri iyi derecede ayırt ettiğine işaret etmektedir. Bulgular PÖ'ye destek alt boyutunda yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. "İnanç" alt boyutunu temsil eden maddelere baktığımızda düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin ,71 ile ,56 aralığında değişen değerlere sahip oldukları görülmektedir. Yine bu değerlerin de ,30'dan büyük olması PÖ'nün inanç alt boyutunda yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

PÖ'nün ortaya çıkan 11 madde ve 2 faktörlü yapısına ilişkin güvenilirlik analizlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

PÖ ve Alt Boyutlarının Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

	Cronbach's Alfa (α)	McDonald's Omega (ω)
İnanç	,878	,880
Destek	,924	,925
Toplam	,931	,935

Tablo 4'e göre PÖ'nün "inanç" alt boyutunun Cronbach alfa değeri .878, "destek" alt boyutunun Cronbach alfa değeri ,924 ve ölçeğin geneline ait Cronbach's Alfa değeri ise ,931 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca McDonald omega değerleri'nin de (inanç ω =,880, destek ω =,925, toplam ω =,935) Cronbach alfa değerleriyle benzeştiği görülmüştür. Bu veriler ışığında ölçeğin, alt boyutları ve toplamında yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir ($\alpha \geq .80$).

PÖ ve alt boyutları arasında var olan ilişkileri tespit etmek amacı ile korelasyon analizi yapılmıştır. PÖ ve alt boyutları korelasyon matrisi Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

PÖ'nün Alt Boyutlarının Korelasyon Matrisi

	Pearson Korelasyon			Polikorik Korelasyon		
	İnanç	Destek	Toplam	İnanç	Destek	Toplam
İnanç	1	,687**	,877**	1	,716	,883
Destek		1	,951**		1	,960
Toplam			1			1

Tablo 5'te yer alan pearson korelasyon sonuçlarına göre, PÖ'nün "inanç" ve "destek" alt boyutları arasında ,687 düzeyinde orta, "inanç" alt boyutu ile ölçeğin geneli arasında ,877 düzeyinde yüksek ve "destek" alt boyutu ile ölçeğin geneli arasında ,951 düzeyinde yüksek, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Polikorik korelasyon sonuçları da "inanç" ve "destek" alt boyutları arasında ,716 düzeyinde yüksek, "inanç" alt boyutu ile ölçeğin geneli arasında ,883 düzeyinde yüksek ve "destek" alt boyutu ile ölçeğin geneli arasında ,960 düzeyinde yüksek, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

PÖ'de yer alan 11 maddenin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacı ile madde analizi yapılmıştır. PÖ'ye ait madde ayırt ediciliğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.*PÖ'ye Ait t-Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Madde no	Grup	\bar{X}	SS	sd	t	p
İnanç	m1	Üst %27	4,74	,469	140	10,54	,000*
		Alt %27	3,52	,859			
	m2	Üst %27	4,81	,389	140	17,78	,000*
		Alt %27	3,04	,745			
	m3	Üst %27	4,90	,300	140	14,94	,000*
		Alt %27	3,43	,769			
	m4	Üst %27	4,83	,446	140	14,07	,000*
		Alt %27	3,21	,860			
	m5	Üst %27	4,93	,308	140	13,51	,000*
		Alt %27	3,69	,709			
Destek	m6	Üst %27	4,94	,232	140	17,91	,000*
		Alt %27	2,80	,980			
	m7	Üst %27	4,95	,202	140	17,50	,000*
		Alt %27	3,05	,892			
	m8	Üst %27	4,80	,400	140	17,97	,000*
		Alt %27	2,76	,869			
	m9	Üst %27	4,71	,539	140	19,58	,000*
		Alt %27	2,35	,635			
	m10	Üst %27	4,90	,344	140	20,27	,000*
		Alt %27	2,77	,814			
	m11	Üst %27	4,83	,477	140	15,90	,000*
Alt %27		2,97	,861				

* $p < ,05$

Tablo 6'da görüldüğü üzere 264 katılımcıdan elde edilen puanlar %27'lik (71) alt ve %27'lik (71) üst gruba ayrılmıştır. PÖ'nün ham puanları büyükten küçüğe sıralanarak %27'lik alt ve %27'lik üst gruba dahil olanların ortalama puanlarının t değerleri tespit edilerek madde ayırt edicilikleri belirlenmiştir. Tablo 7'de yer alan verilere göre 11 madde ile yapılan t-testi sonuçları tüm maddeler için ,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

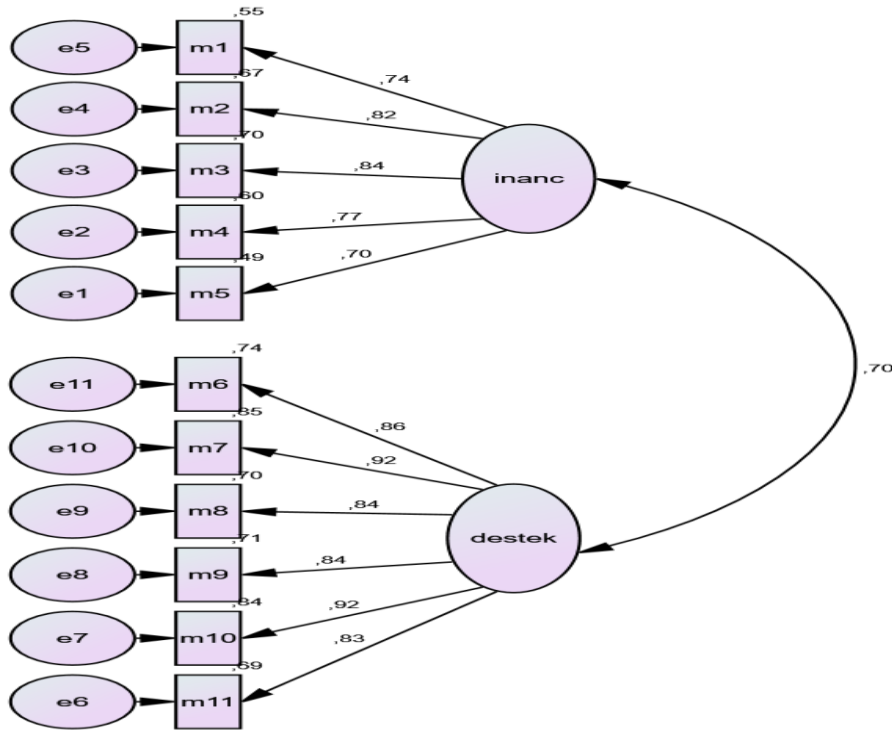
PÖ'nün kuramsal yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla 250 katılımcıdan oluşan yeni bir örneklem verisi üzerinde DFA yapılmıştır. Uç ve aykırı değer kontrolleri yapıldıktan sonra 244 katılımcı verisi ile DFA'ya başlanmıştır. PÖ'ye ait birinci düzey DFA sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.*PÖ'ye Ait Birinci Düzey DFA Sonuçları*

Faktör/Madde	t-değeri	λ	R^2
1	12,17	0,74	0,55
2	12,86	0,82	0,67
3	13,19	0,84	0,70
4	12,49	0,77	0,60
5		0,70	0,49
6	19,95	0,86	0,74
7	15,81	0,92	0,85
8	18,56	0,84	0,70
9	19,15	0,84	0,71
10	21,28	0,92	0,84
11		0,83	0,69

Tablo 7'ye bakıldığında gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumunu gösteren maddelere ait t değerlerinin, 2,56'dan büyük olduğu ve 0.01 düzeyinde anlamlı ($t > 2,56$, $p < 0,01$) olduğu görülmektedir (Şimşek, 2007; Schumacker & Lomax, 2010). Standartlaştırılmış yükler (λ) incelendiğinde ise maddeler ile boyutlar arasındaki ilişkilerin 0,70 ile 0,92 arasında çoğunlukla yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. PÖ'nün R^2 değerine bakıldığında ise 0,49 ile 0,85 arasında değerler aldığı ve ölçeğin geçerlik şartlarını taşıdığı görülmektedir ($r > 0,30$).

Modelin uygunluk kontrolü RMSEA, NFI, CFI ve IFI, SRMR uyum indeksleri ile yapılmıştır. PÖ'ye ait birinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında RMSEA değeri ,055, NFI değeri ,80, CFI değeri ,90, IFI değeri ,90 ve SRMR değeri ,065 olarak saptanmış ve ölçeğin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Schermele & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 2010). Birinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri dikkate alındığında, PÖ'nün "inanç" ve "destek" alt boyutlarından oluşan iki faktörlü yapısı doğrulanmış ve kabul edilebilir niteliklere sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. DFA sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin diyagrama şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. PÖ'ye ait birinci düzey doğrulayıcı faktör analiz diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde birinci düzey DFA sonucuna göre, PÖ'nün serbestlik derecesinin (sd) 43, ki-kare derecesinin (χ^2) 74,87 olduğu görülmektedir. Yapılan hesaplama ile χ^2/sd oranının 1,74 olduğu ve 2'nin altında olması sebebiyle mükemmel uyuma işaret ettiği görülmektedir (Kline, 2011). Birinci düzey DFA sonrasında ortaya çıkan modele ilişkin bir karşılaştırma yapabilmek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır.

PÖ'ye ilişkin ikinci düzey DFA sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

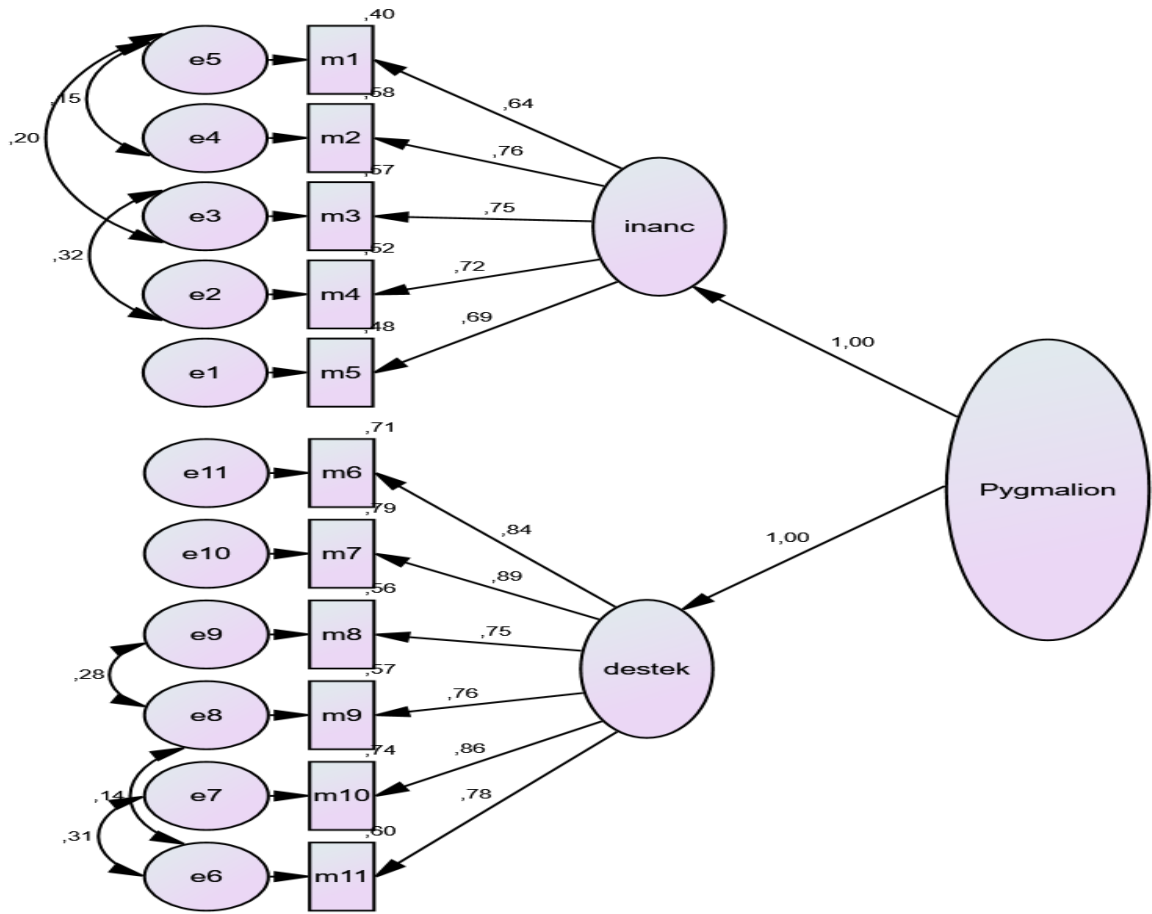
PÖ'ye Ait İkinci Düzey DFA Sonuçları

Faktör/Madde	t -değeri	λ	R^2
1	9,83	0,64	0,40
2	11,03	0,76	0,58
3	11,14	0,75	0,56
4	10,70	0,72	0,52
5		0,69	0,47
6	16,26	0,84	0,70
7	13,57	0,89	0,79
8	13,55	0,75	0,55
9	15,51	0,76	0,57
10	16,64	0,86	0,74
11		0,78	0,60

Tablo 8'e bakıldığında gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumunu gösteren maddelere ait t değerlerinin, 2,56'dan büyük olduğu ve 0.01 düzeyinde anlamlı ($t > 2,56$, $p < 0,01$) olduğu görülmektedir (Şimşek, 2007; Schumacker & Lomax, 2010). Standartlaştırılmış yükler (λ) incelendiğinde ise maddeler ile boyutlar arasındaki ilişkilerin 0,64 ile 0,89 arasında çoğunlukla orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. PÖ'nün

R^2 değerine bakıldığında ise 0,40 ile 0,79 arasında değerler aldığı ve ölçeğin geçerlik şartlarını taşıdığı görülmektedir ($r > 0,30$).

İkinci düzeyde modelin uygunluk kontrolü RMSEA, NFI, CFI, IFI ve SRMR uyum indeksleri ile yapılmıştır. PÖ'ye ait DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında RMSEA değerinin 0,068, NFI değerinin ,79, CFI değerinin ,87, IFI değerinin ,90, SRMR değerinin ,11 olarak tespit edildiği ve bu değerlerin kabul edilebilir uyuma yakın değerler olduğu belirlenmiştir (Schermelleh & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 2010). İkinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri dikkate alındığında, birinci düzey DFA sonuçlarına yakın değerlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Tüm bu bulgular neticesinde, PÖ'nün "inanç" ve "destek" alt boyutlarından oluşan iki faktörlü yapısı doğrulanmış ve kabul edilebilir niteliklere sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. İkinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan modele ilişkin diyagrama Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. PÖ'ne ait ikinci düzey doğrulayıcı faktör analiz diyagramı

Şekil 3 incelendiğinde ikinci düzey DFA sonuçlarına göre PÖ'nün serbestlik derecesinin (sd) 38 ve ki-kare derecesinin (χ^2) 80,40 olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan hesaplama ile χ^2/sd oranının 2,11 olduğu ve 3'ün altında olması sebebiyle kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir (Kline, 2011). Birinci ve ikinci düzey DFA sonrasında ortaya çıkan model uyumlarının benzeştiği söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik olumlu inanç ve yüksek beklentilerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeyini belirlemek amacıyla PÖ'nün geçerliği ve güvenilirliği iki aşamalı bir çalışmayla değerlendirilmiştir. Alanyazından destek alarak geliştirilen PÖ, AFA sonuçlarına göre 11 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde m1, m2, m3, m4 ve m5 maddelerinin ölçeğin "inanç" alt boyutuna m6, m7, m8, m9, m10 ve m11 maddelerinin ise "destek" alt boyutuna ait olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan pygmalion etkisi ile ilgili ölçekler incelendiğinde birçoğunun iki faktörlü bir yapıda olduğu görülmektedir (Eden, 1990a; Rao & Sharma, 2016; Yücel, 2013). Ancak, yönetici ve astlar arasındaki pygmalion etkisine yönelik algıları ölçmeyi hedefleyen bu ölçeklerin sahip olduğu alt boyutların pygmalion'a ait bileşenler olmaktan çok ölçeğin hedeflediği kitleye göre "yönetici-ast" biçiminde yapılandırıldığı görülmektedir. Yalnızca "okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki pygmalion etkisini" öğrenci algılarına göre ölçmeyi hedefleyen Bay Dönertaş'ın (2021) doktora tezi kapsamında geliştirdiği ölçeğin "Sosyal-Duygusal Öğrenme Ortamı" ve "girdi-fırsatlar-geribildirim" şeklinde pygmalion etkisi ile ilişkili bileşenlerden oluşan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde motivasyon kuramlarının ve pygmalion etkisi ile ilgili modellerin yöneticilerden çalışanlara yönelik beklentileri, çalışanların olumlu özelliklere sahip olduklarına ilişkin ön kabulleri ve yönetici desteğini içerdiğine yönelik kanıtlarla karşılaşılmaktadır (Rosenthal'ın dört faktör modeli, Özyeterlik Teorisi, Dario ve Fazio'nun Modeli, Reynold'un Modeli, Mcgregor'un X-Y Teorisi). Bu sebeple PÖ'nün inanç ve destek isimli iki alt boyuta sahip olması alanyazınla uyumlu bir sonuçtur.

Birinci düzey DFA sonuçlarına göre, maddelere ait t değerlerinin 2,56'dan büyük ve 0,01 düzeyinde anlamlı ($t > 2,56$, $p < 0,01$) olması ile maddeler ile boyutlar arasındaki ilişkilerin 0,70 ile 0,92 arasında değerlere sahip olması ve R^2 değeri ($r > 0,30$) birlikte değerlendirildiğinde PÖ'nün geçerlik şartlarını taşıyan bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yine birinci düzey DFA sonuçlarına göre χ^2/sd oranının 1,74 olması, RMSEA değerinin ,055, NFI değerinin ,80, CFI değerinin ,90, IFI değerinin ,90 ve SRMR değerinin ,065 olarak tespit edilmesiyle ölçeğin kuramsal yapısı doğrulanmıştır. Bu sonuçlar, alanyazında yer alan referans değerler ile karşılaştırıldığında PÖ'nün kabul edilebilir geçerliğe sahip bir ölçek olduğu görülmüştür (Schermelleh & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 2010). Birinci düzey DFA sonuçlarını karşılaştırabilmek amacıyla yapılan ikinci düzey DFA sonuçlarına göre, maddelere ait t değerlerinin 2,56'dan büyük ve 0,01 düzeyinde anlamlı ($t > 2,56$, $p < 0,01$) olması ile maddeler ile boyutlar arasındaki ilişkilerin 0,64 ile 0,89 arasında değerlere sahip olması ve R^2 değeri ($r > 0,30$) birlikte değerlendirildiğinde PÖ'nün geçerlik şartlarını taşıyan bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine ikinci düzey DFA sonuçlarına göre χ^2/sd oranının 2,11 olması, RMSEA değerinin ,068, NFI değerinin ,79, CFI değerinin ,87, IFI değerinin ,88 ve SRMR değerinin ,11 olarak tespit edilmesiyle ölçeğin kuramsal yapısı tekrar doğrulanmıştır. Birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları oluşturulan modellerin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ve bu yönüyle benzeştiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, alanyazında yer alan referans değerler ile karşılaştırıldığında PÖ'nün kabul edilebilir düzeyde geçerliğe sahip bir ölçek olduğu ortaya çıkmaktadır (Schermelleh & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 2010).

Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçek geneli için ,931, inanç alt boyutu için ,878 ve destek alt boyutu için ise ,924 olarak belirlenmiştir. Bir diğer güvenilirlik analizi olan McDonald omega katsayısı ölçek geneli için ,935, inanç alt boyutu için ,880 ve destek alt boyutu için ,925 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar, PÖ'den elde edilen verilerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Pallant, 2016). PÖ için yapılan korelasyon analizleri ölçeğin alt boyutlarının birbirleri ve ölçeğin geneli ile yüksek düzeyde, pozitif yönlü ilişkiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Korelasyona yönelik bu sonuç, ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı sonucunu da desteklemektedir. Yürütülen araştırmalarda ölçeklerin orijinal künyelerine yer verilmediğinden Türkçe formlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları dikkate alınmıştır. Orhan ve Mendi (2019), Rao ve Sharma (2016) tarafından geliştirilen "Pygmalion Ölçeği"nin Türkçe formuna ilişkin güvenilirlik analizinde ölçeğin pygmalion boyutunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0,732 olarak tespit etmişlerdir. Yücel (2013), doktora tezinde kullandığı Eden'in (1990a) "Pygmalion Tutum İndeksi"nin Türkçe formunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0,594 olarak tespit etmiştir. Bayram (2014) da yine doktora tezinde Eden (1990a) tarafından geliştirilen "Pygmalion Tutum Ölçeği"nin Türkçe formu için

Cronbach alfa değerini 0,779 olarak belirlemiştir. Alanyazında yer alan çalışmalarda (Bayram, 2014; Eden, 1990a; Orhan & Mendi, 2019; Rao & Sharma, 2016; Yücel, 2013) ulaşılan değerler ile karşılaştırıldığında bu araştırmada ortaya çıkan PÖ ve alt boyutlarının daha yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. AFA ve DFA sonuçları ile ayırt edicilik ve güvenilirlik analizleri PÖ'nün kabul edilebilir düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

PÖ, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik olumlu inanç ve beklentilerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeyini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Çalışma az sayıda katılımcıdan oluşan küçük bir araştırma gurubunun görüşleri ile sınırlıdır. Gelecekte PÖ'nün daha büyük araştırma grupları üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin ve öğretmenlerin pygmalion etkisine yönelik görüşlerinin birlikte değerlendirilmesine olanak tanıyan ölçek geliştirme çalışmaları da yürütülebilir.

Kaynakça

- Almadi, S. (2019). The research method of conceptual frameworks. The case of pygmalion effect: A leadership style or self-fulfilling prophecy? *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 487-510. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.41>
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (3. baskı). Detay Yayıncılık.
- Avolio, B. J. & B. M. Bass. (1988). Transformational leadership, charisma and beyond. J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler, ve C. A. Schriesheim (Ed.), *Emerging Leadership Vistas* (s. 29-50) içinde. MA: Lexington Books.
- Avolio, B. J. & Gibbons, T. C. (1988). Developing transformational leaders: A life span approach. J. A. Conger ve R. N. Kanungo (Ed.), *Charismatic leadership: the elusive factor in organizational effectiveness* (s. 276-308) içinde. Jossey-Bass. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84949401267&origin=inward> 8 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Babad, E. Y., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea, and the golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul: Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, O. & Ağ, C. (2018). Okulda pygmalion etkisi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(29), 3644-3652. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.771> 8 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Baksh, I. J. & Martin, W. B. (1984). Teacher expectation and the student perspective. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 57(8), 341-342. <https://www.jstor.org/stable/pdf/30186281.pdf> 8 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the executive*. MA: Harvard University Press.
- Bay Dönertaş, A. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki pygmalion etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Ankara Üniversitesi.
- Bayram, Ü. (2014). *Turizm sektörü yönetici ve işgörenler arasında pygmalion etkisi: Otel işletmelerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T. & Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(3), 266-308. <https://doi.org/10.1177%2F0021886310395514>
- Cobos-Sanchiz, D., Perea-Rodriguez, M. J., Morón-Marchena, J. A. & Muñoz-Díaz, M. C. (2022). Positive adult education, learned helplessness and the pygmalion effect. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 778. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020778>
- Chowdhury, M. S. (1997). *Motivating the salesforce: The Pygmalion effect* [Unpublished Doctoral Dissertation] Nova Southeastern University. (Order No. 9816384). ProQuest Dissertations & Theses Global. (304409149). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/motivating-salesforce-pygmalion-effect/docview/304409149/se-2> 8 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Crawford, K. S., Thomas, E. D. & Fink, J. J. (1980). Pygmalion at sea: Improving the work effectiveness of low performers. *Journal of Applied Behavioral Science*, 16(4), 482–505. <https://doi.org/10.1177%2F002188638001600405>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Dvir T., Eden D. & Banjo ML. (1995). Self-fulfilling prophecy and gender: Can women be pygmalion and galatea? *Journal of Applied Psychology*, 80: 253-270. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.253>
- Eden, D. (1984). Self-fulfilling prophecy as a management tool: Harnessing Pygmalion. *Academy of Management Review*, 9(1), 64–73. <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277938>
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to boost productivity. *Academy of Management Review*, 13(4), 639–652. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4307530>
- Eden, D. (1990a). *Pygmalion in management: Productivity as a self-fulfilling prophecy*. MA: Lexington Books.
- Eden, D. (1990b). Pygmalion without interpersonal contrast effects: Whole groups gain from raising manager expectations. *Journal of Applied Psychology*, 75(4), 394–398. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.4.394>
- Eden, D. (1992). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organisations. *The Leadership Quarterly*, 3(4), 271–305. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(92\)90018-B](https://doi.org/10.1016/1048-9843(92)90018-B)
- Eden, D. (1996). Implanting Pygmalion Leadership Style through training, coaching, and long-term follow-up. Unpublished manuscript.
- Eden, D. & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352–360. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.352>
- Eden, D. & Davidson, O. B. (1997). *Remedial self-fulfilling prophecy: Preventing Golem effects among disadvantaged women* [Poster presentation]. The annual conferences of the Society for Industrial and Organizational Psychology, St. Louis, MO.
- Eden, D., Geller, D., Gewirtz, A., Gordon-Terner, R., Inbar, I., Liberman, M., Pass, Y., SalomonSegev, I. & Shalit, M. (2000). Implanting pygmalion leadership style through workshop training: Seven field experiments, *The Leadership Quarterly*, 11(2), s.171-210. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00042-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00042-4)
- Eden, D. & Kinnar, J. (1991). Modeling galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 770–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.770>
- Eden, D. & Ravid, G. (1982). Pygmalion versus self-expectancy: Effects of instructor- and self-expectancy on trainee performance. *Organizational Behavior & Human Performance*, 30(3), 351–364. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(82\)90225-2](https://doi.org/10.1016/0030-5073(82)90225-2)
- Eden, D. & Shani, A. B. (1982). Pygmalion goes to boot camp: Expectancy, leadership, and trainee performance. *Journal of Applied Psychology*, 67(2), 194–199. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.2.194>

- Eden, D. & Zuk, Y. (1995). Seasickness as a self-fulfilling prophecy: Raising self-efficacy to boost performance at sea. *Journal of Applied Psychology*, 80(5), 628–635. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.5.628>
- Geisler, S. (2001). *The formation and effects of teacher expectations on students*. [M.A. Thesis]. University of Wisconsin-Stout. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/39939/2001geislars.pdf?sequence=1> 8 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32–47. <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>
- Hezkiau-Ludwig, R. & Eden, D. (2010). Bottom-up pygmalion: A field experimental test of the effects of follower expectations on leader performance. Research No. 06780100 https://encoller.tau.ac.il/sites/nihul_en.tau.ac.il/files/WP_11-2010_Eden.pdf 8 Ağustos 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618. <https://doi.org/10.1108/09578230510625700>
- Jussim, L. & Eccles, J. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal Of Personality & Social Psychology*, 63(3), 947-961. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.947>
- Kalaycı, Ş. (2006). Çok değişkenli istatistik teknikleri, 2. Baskı, *Asil Yayın Dağıtım*.
- Kaptein, M. (2012). Why Do Good People Sometimes Do Bad Things?: 52 Reflections on Ethics at Work. SSRN 2117396. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2117396 15 Ağustos 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Karacabey, M. F. (2021). Pygmalion etkisi. N. Cemaloğlu Ed, *Sendromların eğitim ve yönetime yansımaları* (3. Baskı, s. 227-242) içinde. Pegem Akademi.
- Karakowsky, L., DeGama, N. & McBey, K. (2012). Facilitating the pygmalion effect: The overlooked role of subordinate perceptions of the leader. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(4), 579–599. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2012.02056.x>
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Anı Yayıncılık.
- King, A. S. (1970). *Managerial relations with disadvantaged work groups: Supervisory expectations of the underprivileged worker* [Doctoral dissertation]. Texas Tech University. <https://ttuir.tdl.org/bitstream/handle/2346/21624/31295000419316.pdf?sequence=1> 9 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- King, A. S. (1971, Eylül). Self-fulfilling prophecies in training the hard-core: Supervisors' expectations and the underprivileged workers' performance. *Social Science Quarterly*, 52(2), 369-378. <https://www.jstor.org/stable/42860015> 9 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. Guilford Press.
- Learman, L. A., Avorn, J., Everitt, D. E. ve Rosenthal, R. (1990). Pygmalion in the nursing home the effects of caregiver expectations on patient outcomes. *Journal of the American Geriatrics Society*, 38(7), 797-803. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.1990.tb01472.x>

- Leppink, C. K. (2010). *Pygmalion training in a for-profit organization: The nondeceptive creation of the pygmalion effect* [Doctoral Dissertation] Regent University. (Order No. 3425740). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (760949099). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/pygmalion-training-profit-organization/docview/760949099/se-2?accountid=131578> 1 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd, 5. <http://www.effectiveschools.com/downloads/RevEv.pdf> 01.09 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Livingston JS. (1969). Pygmalion in management. *Harvard Business Review*, 47: 81-89.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <https://doi.org/10.2307/2334770>
- McNatt, D. B. (2000). Ancient Pygmalion joins contemporary management: A meta-analysis of the result. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 314-322. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.314>
- Mulisa, F. & Kassahun, S. (2019). Teachers' expectation of students' achievement as a predictor of motivation to teach in Ethiopian secondary schools: Implication for quality education. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 14(2), 28-47. <https://www.ajol.info/index.php/ejesc/article/view/188445>
- Naso, P. O. (1994). *Dönüşümler*. (İ. Z. Eyüboğlu, Çev.), Payel Yayınevi. (M.S. 8)
- Natanovich, G. & Eden, D. (2008). Pygmalion effects among outreach supervisors and tutors: Extending sex generalizability. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1382-1389. <https://doi.org/10.1037/a0012566>
- Orhan, U. & Mendi, Y. (2019). *Akademide pygmalion etkisi*. Akademisyen Yayınevi.
- Oz, S. & Eden, D. (1994). Restraining the golem: Boosting performance by changing the interpretation of low scores. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 744. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.744>
- Özan, M. B. & Gündüzalp, S. (2017). Pygmalion etkisi ve liderlik. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD)*, 5(9), 69-79. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/557240> 13 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: spss ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Pfungst, O. (1911). Clever Hans:(the horse of Mr. Von Osten.) a contribution to experimental animal and human psychology. Holt, Rinehart and Winston. <http://bththerapy.com/bth/wp-content/uploads/2018/11/Clever-Hans.pdf> 5 Ağustos 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Poornima, S. C. & Chakraborty, D. (2010). The dynamics of pygmalion effect in organizations. *IUP Journal of Soft Skills*, Vol. 4 Issue 1/2, p49-56. 8p. 1 Chart, 1. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=194273a1-ae4d-46ec-9a65-05c9880b63d4%40redis> 15 Ağustos 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Rao, M. & Sharma S.(2016). Pygmalion in management. *IOSR Journal Of Business And Management*. P-ISSN:2319-7668, pp.15-23
- Reynolds, D. (2002). The good, the bad, and the ugly of incorporating" My Fair Lady" in the workplace. *SAM Advanced Management Journal*, 67(3), 4. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6858e969-c630-40c7-bf1d-af9dca136c6e%40redis> 5 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Reynolds, D. (2007). Restraining golem and harnessing pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task design. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), pp. 475-485. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694947>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/bf02322211>
- Sarıer, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1127364> 1 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Schermelleh, E. K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf> 20 Ağustos 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Schrank, W. R. (1968). The labelling effect of ability grouping. *Journal of Educational Research*, 62(2), 51–52. <https://doi.org/10.1080/00220671.1968.10883758>
- Schumacker, RE. & Lomax, RG. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Taylor & Francis Group: p.85-90.
- Seligman, M. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sezgin, E. E. (2018). *Çalışanların pygmalion algısının motivasyon üzerindeki etkisinde özyeterlilik ve liderliğin aracı rolü: Trb1 bölgesi sağlık çalışanları araştırması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Fırat Üniversitesi.
- Shan, C. (2022). *The Effect of Teacher Expectation to Students' Intrinsic Motivation*. In 2021 International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2021) (pp. 153-160). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220131.027>
- Shashank, K. (2016). *Pygmalion effect a manager's introspection*. Notion Press
- Shaw, G. B. (1912). *Pygmalion*, A Penn State Electronics Classics Series Publication.
- Smith, G. & Campbell, F. (1980). A critique of some ridge regression methods. *Journal of the American Statistical Association*, 75(369), 74-81. doi:10.1080/01621459.1980.10477428
- Suna, H. E., Tanberkan, H. & Özer, M. (2020). Türkiye'de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97. <https://doi.org/10.21031/epod.702191>
- Sutton, C. & Woodman, R. (1989). Pygmalion goes to work: The effects of supervisor expectations in a retail setting. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 943–950. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.6.943>
- Spitz, H. H. (1999). Beleaguered pygmalion: A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. *Intelligence*, 27(3), pp.199–234. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00026-4)

-
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: the use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140. <https://doi.org/10.1177/070674379403900303>
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ekinoks.
- Tauber, R.T. (1998). Good or bad, what teachers expect from students they generally get. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, December, pp.1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426985.pdf> 1 Eylül 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- Tuckman, B. W. & Bierman, M. (1971, Nisan). *Beyond pygmalion: Galatea in the schools*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED047077.pdf> 5 Ağustos 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Saydam Matbaacılık
- White, S. S. & Locke, E. A. (2000). Problems with the pygmalion effect and some proposed solutions. *The Leadership Quarterly*, 11(3), 389-415. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00046-1)
- Whiteley, P., Sy, T. & Johnson, S. K. (2012). Leaders' conceptions of followers: Implications for naturally occurring Pygmalion effects. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 822-834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.03.006>
- Yücel, D. (2013). *Pygmalion etkisi kapsamında yönetici beklentilerinin astlar tarafından algılanmasının astların performansı üzerindeki etkileri ve bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Marmara Üniversitesi.
- Zanna, M. P., Sheras, P. L., Cooper, J. & Shaw, C. (1975). Pygmalion and galatea: The interactive effect of teacher and student expectancies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11(3), 279-287. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(75\)80028-X](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(75)80028-X)

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The level of achieving the goals of schools shows how effective they are (Barnard, 1938). An effective school is a school that achieves its purpose (Balci, 2014). In the process of achieving the goals of schools, administrator behaviors and teacher performance are decisive (Jacobson et al., 2005). One of the factors affecting teacher performance is the attitudes of administrators towards themselves. Having a positive attitude creates positive effects on teachers (Lezotte, 2001). Recent studies under the headings of positive psychology, positive organizational behavior and positive education focus on the importance of positive emphasis in organizations and interpersonal relationships (Cameron et al., 2011; Cobos-Sanchiz et al., 2022; Luthans & Youssef, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). This approach, which is also valid for school environments, is supported by studies showing that positive beliefs and high expectations among administrators, teachers and students result in increased performance (Good, 1987; Shan, 2022; Tauber, 1988). It is seen in the literature that many studies on positive expectations and beliefs were conducted before the development of positive psychology (Crawford et al., 1980; Eden & Shani, 1982; King, 1970; Learmann et al., 1990; Livingston, 1969; Rosenthal & Jacobson, 1968; Schrank, 1968). Among the positive managerial attitudes, the pygmalion effect has been shown among the prominent factors in recent years (Eden et al., 2000).

After the experiment conducted by Rosenthal and Jacobson (1968) in the school environment, many researchers examined the pygmalion effect in different work environments. It is seen that the Pygmalion effect is intensely studied in the military, private companies, banks and nursing homes, and schools are rarely included in the study areas (Leppink, 2010). Although studies have also been carried out in schools, the literature mostly focuses on the effects of teacher expectations on student achievement (Baksh & Martin, 1984; Geisler, 2001; Jussim & Eccles, 1992; Mulisa & Kassahun, 2019; Reynolds, 2007; Spitz, 1999). In these studies carried out in various fields for different reasons, the relationship of the concept with other variables was examined. Evidence supporting the pygmalion effect has mostly been reached in studies. When all these causes and results are evaluated together, it is seen that high expectations in school environments have an important share in the effectiveness of schools. In this context, the pygmalion effect that may develop in the school environment is important in terms of directly increasing the success of principals, teachers and students, and indirectly increasing the effectiveness of schools.

Due to the unique structure of school organizations, the absence of a measurement tool that serves to measure the pygmalion effect that may occur in the interaction between the school principal and the teachers in the administrative processes at the school points to an important gap.

2. METHOD

The aim of the research was determined as the development of the "Pygmalion Scale" (PS), which has the ability to measure the level of perception of the positive beliefs and expectations of school administrators towards teachers. In this study, the relational survey model, one of the quantitative research approaches, was used. "Relational survey models are research models that aim to determine the existence and/or degree of co-variation between two or more variables" (Karasar, 2020: p.114). The obtained data were analyzed with SPSS, AMOS and Factor programs. During the research, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA) and reliability analysis were performed by following the scale development stages.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, the validity and reliability of the pygmalion scale was evaluated with a two-stage study in order to determine the level of perception of school administrators' positive beliefs and high expectations towards teachers.

According to the EFA results, the pygmalion scale consists of 11 items and 2 factors. These 2 factors explain 71.23% of the total variance. When the scales related to the pygmalion effect in the literature are examined, it is seen that most of them have a two-factor structure (Eden, 1990a; Rao & Sharma, 2016; Yücel, 2013). In addition, it has been understood that motivation theories and models related to the pygmalion effect also support this two-factor structure (Rosenthal's four-factor model, Self-efficacy Theory, Dario and Fazio's Model, Reynold's Model, Mcgregor's X-Y Theory). For this reason, the fact that the pygmalion scale has two sub-dimensions named "belief" and "support" is a result compatible with the literature.

According to the first level CFA results, the t values of the items are greater than 2.56 and significant at the 0.01 level ($t > 2.56$, $p < 0.01$), and the relationships between the items and the dimensions are between 0.70-0.92 has. When these results are evaluated together with the R^2 value ($r > 0.30$), it is concluded that the pygmalion scale is a scale that meets the validity conditions. In addition, according to the first level CFA results, the χ^2/sd ratio was 1.74 and the RMSEA value was determined as .055 and the theoretical structure of the scale was confirmed. According to the second level CFA results, the t values of the items are greater than 2.56 and significant at the 0.01 level ($t > 2.56$, $p < 0.01$), and the relationships between the items and the dimensions are between 0.64-0.89 has. When these results are evaluated together with the R^2 value ($r > 0.30$), it is concluded that the pygmalion scale is a scale that meets the validity conditions. Again, according to the second level CFA results, the χ^2/sd ratio was 2.11 and the RMSEA value was determined as .068, and the theoretical structure of the scale was confirmed again. First and second level CFA results reveal that the models created show acceptable fit and are similar in this respect. When these results are compared with the reference values in the literature, it turns out that the pygmalion scale has an acceptable level of validity (Schermelleh & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 2010).

The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was determined as .931 for the overall scale, .878 for the belief sub-dimension and .924 for the support sub-dimension. McDonald's omega coefficient, which is another reliability analysis, was determined as .935 for the overall scale, .880 for the belief sub-dimension and .925 for the support sub-dimension. The results show that the reliability of the data obtained from the pygmalion scale is high (Pallant, 2016). Correlation analysis for the Pygmalion scale revealed that the sub-dimensions of the scale had a high level of positive correlation with each other and with the overall scale. This result for correlation also supports the conclusion that the scale provides construct validity. EFA and CFA results and distinctiveness and reliability analysis reveal that the pygmalion scale is a measurement tool with an acceptable level of validity and reliability.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-399-00002327779

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında görüşleri ile destek olan Doç Dr. Fatma Köybaşı Şemin'e, Doç. Dr. Seda Gündüzalp'e, Doç. Dr. Sedat Gümüş'e, Dr. Şule Ötken'e, Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan Bayram'a ve çok kıymetli öğretmen arkadaşlarımıza teşekkürlerimizi sunarız.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

PYGMALION ÖLÇEĞİ					
Pygmalion ölçeği okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik olumlu inanç ve beklentilerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Likert tipi bir ölçektir. Bu amaçla sizden, aşağıdaki ifadelerle ilgili (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden sizin için en uygun olanı "X" işareti ile belirtmeniz istenmektedir.	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Çok Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
Okul Müdürüm;					
1. Görevimle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünür					
2. Gelecekte daha başarılı olacağıma inanır					
3. Öğrencilerimi başarıya ulaştıracağıma inanır					
4. Okulu temsil edebildiğime inanır					
5. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabileceğime inanır					
6. Başarılarımı takdir eder					
7. Girişimlerimi önemser					
8. Sözel olmayan ifadelerle beni cesaretlendirir					
9. Mesleki başarılarımı ödüllendirir					
10. Kararlara katılmamı önemser					
11. İşimle ilgili önemli bilgileri benimle paylaşır					

Yazar Notu: Araştırmacılar, Pygmalion Ölçeği'ni bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunarak kullanabilirler. Ayrıca bir kullanım izni istemelerine gerek yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 300–325. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1213048>

Temel Eğitimini Tamamlayan Öğrencilerin, Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Aracılığı ile Belirlenmesi*

Determining Students' Cognitive Structure Regarding Atatürk's Principles Through the Word Association Test (WAT)

Erol Aksoy¹, Fahri KILIÇ²

Geliş Tarihi (Received): 01.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 21.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapısını ve kavram yanılgılarını ortaya koymaktır. Araştırma, ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin bir önceki eğitim düzeyi olan ilköğretimden, Atatürk İlkelerine yönelik zihinlerinde hangi bilgi ve algıyla ortaöğretime geldiklerinin ve kalıcılık etkisinin ortaya konulması açısından önemlidir. Tarama Modeli kullanılan bu araştırmanın örneklemini, orta ölçekli bir il merkezindeki 4 farklı okul türünde öğrenim gören 299 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Atatürk İlkelerinin (Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık) yer aldığı Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Uygulanan KİT'den elde edilen verilerle, anahtar kavram ve cevap kelimelerin yer aldığı bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Bu frekans tablosundaki verilere göre de kavram ağları çizilmiştir. Elde edilen bulgularda katılımcı öğrencilerin 815 farklı cevap kelime kullandığı, frekans tablosunda Atatürk, halk, eşitlik, devlet, yenilik, adalet, özgürlük, demokrasi gibi cevap kelimelerin tekrar sayılarının nispeten yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca "Atatürk ve Özgürlük" cevap kelimeleri güçlü bir çatı oluşturmuş; KN 70 ve üzerinde yapılan kavram ağında bütün anahtar kavramlar ortaya çıkmıştır. Atatürk İlkelerinin, bireylere kavratılmasının gerekliliği bir devlet politikası olarak görülmesine rağmen, temel eğitimi tamamlayan öğrencilerin kavram yanılgısına sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kavram, Bilişsel Yapı, Atatürk İlkeleri

&

Abstract: The aim of this research is to reveal the cognitive structure and misconceptions of 9th grade students about Atatürk's principles through the Word Association Test (WAT). The research is important in terms of revealing the knowledge and perception of the 9th grade students from the previous education level, primary education, in their minds about Atatürk's principles. The sample of this study, in which the Scanning Model was used, consists of 299 high school students studying in 4 different school types in a medium-sized city center. In the research, the Word Association Test (WAT), which includes Atatürk's Principles (republicanism, nationalism, populism, statism, secularism and revolutionism) was used as a data collection tool. With the data obtained with the applied WAT, a frequency table with key concepts and answer words was created. Concept networks were drawn according to the data in this frequency table. In the findings, it was seen that the participant students used 815 different answer words, and the number of repetitions of the answer words such as Atatürk, people, equality, state, innovation, justice, freedom, democracy in the frequency table was relatively high. In the study, the answer words "Atatürk and Freedom" formed a strong framework. All key concepts have emerged in the concept network of KN 70 and above. In the research, although the necessity of teaching Atatürk's principles to individuals is seen as a state policy, it has been observed that students who have completed basic education have misconceptions.

Keywords: Concept, Cognitive Structure, Principles of Atatürk

Atıf/Cite as: Aksoy, E. & Kılıç, F. (2023). Temel eğitimini tamamlayan öğrencilerin, Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığı ile belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 300-325. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1213048>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Makale 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Erol Aksoy, Bolu Merkez 50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu, e-mail: erolaxoy@gmail.com , ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-3850-6405>

² Doç. Dr. Fahri Kılıç, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, kilic_f@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-5811>

1. GİRİŞ

Dünya ile birlikte ülkemizde de milli ve evrensel değerleri benimseyip, milli birlik ve beraberlik bilinci oluşan bir neslin yetişmesinde tarih dersi önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, yıkılmak üzere olan bir devletin enkazından nasıl yeniden doğduğunu, Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde Türk milletinin, gelişmiş medeniyetlerin seviyesine çıkması için nasıl uğraş verildiğini ve ülkemizin dünya devletleri arasındaki saygın yerine yeniden kavuşmasını açıklamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Millî bir tarih eğitimi bütün çağdaş ülkelerin geçmişteki ve şimdiki öncelikleri arasındadır. Ülkemizin tarihine anlam katan geçmiş deneyimlerine baktığımızda yapıma nedeni açık olan Milli Mücadele gerçeği; çağdaş uygarlığın bir gereği olarak hayata geçirilen inkılaplar, milli kimliğimizin ve çağdaşlaşmamızın biçimi olan Atatürkçü düşünce sistemi, geleceğimizin ana unsurlarını da şekillendirmektedir (Metin, 2006). Atatürkçü düşünce sisteminin ideolojik temeli kabul edilen Atatürk İlkeleri, Türkiye Cumhuriyetinin çağdaş uygarlık seviyesine çıkması ve varlığının devamını sağlayacak teminat olarak görülür (Kili, 1998). Dünya genelinde ilkelerin tamamı, Türk devrimi öncesinde ortaya çıkarak çeşitli uluslar tarafından uygulama alanlarına dahil edilmiştir. Sentez gücünü kullanan Atatürk ise, bu ilkeleri birleştirerek, bir ideolojinin, hatta devletin temeli kabul edilen bir yapıya dönüştürmüştür (Ertan, 2020). Türk milli eğitiminin genel amaçları arasında "Atatürk İnkılap ve İlkelerine bağlı yurttaşlar yetiştirmek" ifadesinin yer aldığı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretimde Atatürkçülük konularının öğretimi için genel ve yasal çerçeve belirlenmiştir. Öğrencilerin, Atatürkçü bireyler olarak yetişmesi ve Atatürkçülüğü davranış haline getirmeleri amacıyla bütün derslerin, inkılap tarihi amaçlarını gerçekleştirmesine hizmet etmesi gerektiği anlayışı hakim olmuş ve 19 Kasım 1981 tarihli "Atatürk İnkılap ve İlkelerinin Öğretim Esasları" adlı yönerge yayımlanmıştır (MEB, 2000). Temel eğitimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasından sonra; Atatürkçülük ile ilgili konuların sekiz yıllık bir eğitim sürecini kapsayacak şekilde bütünlüğü ve devamlılığı sağlaması amacıyla 1999'da Atatürkçülükle ilgili konular üzerine çalışma başlamış ve mevcut program yeniden düzenlenmiştir. Bu çerçevede 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar 10 derse Atatürkçülük hedefleri konulmuştur (Ata, 2008).

Atatürk İlkeleri, bugün olduğu gibi gelecekte de Türk milletinin yol haritası olmaya devam edecektir. Cumhuriyetin ilk zamanlarından günümüze kadar bir devlet politikası olarak karşımıza çıkan Atatürk İlkeleri, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri adı altında öğrencilere verilmektedir (Palazoğlu, 1996). Bu eğitim kademelerinde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi eğitimi alan bireylerin Atatürk İlkelerini benimseyen kişilik özelliklerine sahip olmaları beklenmekte, Atatürkçülük ve Atatürk İlkelerine ilişkin kazanımların istenilen düzeyde öğrencilere kazandırılmasında da öğretim kademelerine büyük görevler düşmektedir (Keçe, 2014). Temel eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireyleri yaşamış olduğu topluma fayda sağlayan, sorumluluklarının farkında bir vatandaş olarak yetiştirmektir. İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ile Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı; çağdaş, laik ve demokratik değerleri özümleyen ve bunlara sahip çıkan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Literatürde birçok amaç için kullanılan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) bu çalışmada, 9. Sınıf ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel yapılarını ortaya koyabilmek amacıyla uygulanmıştır. 9. Sınıf öğrencilerinin tercih edilme sebebi bir önceki eğitim düzeyi olan ilköğretimden Atatürk İlkelerine yönelik zihinlerinde hangi bilgi ve çağrışımlarla ortaöğretime geldiklerinin ortaya çıkarılması ve kalıcılık etkisinin ortaya konulması açısından önemlidir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının program geliştirme ve eğitimde kalitenin iyileştirilmesi çalışmalarına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığı ile ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Temel eğitim sürecini

tamamlayarak ortaöğretime gelen bu öğrencilerin, Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapılarındaki, kavramlar arası ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bu ilişkideki olası kavram yanlışlarını tespit etmektir.

1.2. Araştırmanın önemi

Atatürk İlkeleri, Türk toplumunun ihtiyaçlarından ortaya çıkmış düşünceler sistemidir. Bu düşünceler sistemi Özgen'in (1997) ifadesiyle zamanla birbirini tamamlamış ve Atatürk İlkelerini oluşturarak Atatürkçülüğün bütünlük kazanmasını sağlamıştır. Kurtuluş Savaşı öncesinde oluşmaya başlayan bu ilkeler (Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik, İnkılâpçılık) cumhuriyetin ilanı ile vücut bulmuş, zamanla şekillenerek 5 Şubat 1937'de Atatürk İlkeleri Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin güvencesi olarak Anayasadaki yerini almış ve halen korumaktadır (Özgen, 1997). Atatürk, ilke ve inkılapların Türk gençliğine aktarılmasının gerekliliğini *"Devrimlerin amacını kavramış olanların, onu her zaman korumaya güçleri yetecektir"* sözüyle ifade etmiştir. Dolayısı ile bu amaçları kavratacak olan da mevcut eğitim politikaları ve bunun uygulayıcılarıdır. Temel Eğitim sürecini tamamlayarak ortaöğretime devam eden öğrencilere yönelik Atatürk İlkeleri ile ilgili uygulanan bir Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) çalışması bulunmamaktadır. Bu bağlamda Atatürk İlkeleriyle ilgili, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında; Er Tuna'nın (2018) Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, Elbay (2020) ile Akman ve Koçoğlu'nun (2016) 8. Sınıf öğrencilerine, Işıklı ve diğerlerinin (2011) sınıf öğretmen adaylarına, Bahar ve Kılıç'ın (2001) ise memur adaylarına uyguladıkları çalışmalar bulunmaktadır. Akman ve Koçoğlu (2016) ile Elbay'ın (2020) yapmış oldukları çalışmalarından farklı olarak daha büyük bir örneklem grubuna ulaşılmasının yanında bu araştırma, Atatürk İlkelerinin öğrenme süreci sonrasındaki durumu yansıtmış olması bakımından daha değerli ve önemlidir. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ile temel eğitim sürecini tamamlamış öğrencilerin bir üst kurum olan ortaöğretimdeki "Atatürk İlkeleri" ile ilgili bilişsel yapılarını ortaya koyması ve Atatürk İlkeleri kazanımlarının verildiği ortaokul sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin etkisinin ortaya çıkarılması ve öğretmenlerin öğretimlerini gözden geçirmelerine yardımcı olması, Milli Eğitim Bakanlığının hazırlayacağı Öğrenme Programlarını Değerlendirme Raporuna veri oluşturması açısından da önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Öğrencilerin Atatürk İlkelerine yönelik bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığı ile belirlendiği bu çalışmada tarama modelinde betimsel bir araştırma yapılmıştır. Tarama modeli, mevcut durumun var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Gençoğlu, 2019). Tarama modelinin en büyük avantajı büyük örneklem gruplarından bizim yeni sonuçlar çıkarmamızı sağlamasıdır (Büyüköztürk vd., 2012).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim öğretim gören ortaöğretim öğrencileri olup; örnekleme ise Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan, orta ölçekli bir il merkezindeki farklı lise türlerinde 9. sınıfta eğitim gören; 142 erkek, 157 kız olmak üzere toplamda 299 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çalışmada akademik seviyeleri farklı olan "Fen Lisesi"nden 74, "Anadolu Lisesi"nden 79, "İmam-Hatip Lisesi"nden 72 ve "Meslek Lisesi"nden 74 öğrencinin yer alması, çalışmada elde edilen verilerin cevaplarının daha geniş yelpazede olmasını sağlamıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılındaki müfredat değişikliği; eğitim programlarında öğrenci merkezli, yaşam temelli bir öğrenmenin eğitim hayatımızdaki yerini almasını sağlamıştır. Bu müfredat değişikliği ile birlikte alternatif ölçme değerlendirme teknikleri üzerinde daha fazla durularak, bunların uygulanması yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur (MEB, 2005). Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini, çoktan seçmeli testlerin de dahil olduğu geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin dışındaki değerlendirme

türleri olarak ele alabiliriz (Bahar vd., 2012). Alternatif ölçme değerlendirme anlayışında aralarında anlam ilişkisi bulunmayan bilgi parçalarının değerlendirmesi yerine birbirine bağlı ve yapılanmış bir bilgi ağının değerlendirilmesi daha değerli bulunmaktadır (MEB, 2005). Eğitimciler ve araştırmacılar için mevcut bilgilerle birlikte farklı kavram ve bilgiler arasında kurulan ilişkiyi, bireylerin yeni öğrendikleri bilgileriyle mevcut bilgilerini ilişkilendirdikleri, kalıcı bir öğrenmenin olup olmadığını tespit etmeye yönelik ölçme teknikleri daha önemli olmaya başlamıştır.

İşte tam bu noktada Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) öğrencinin bilişsel yapısını, bu bilişsel yapıyı meydana getiren kavramlar arasındaki ilişkiyi, zihinde kurulmuş olan bilgi ağını gözlemlenmesini sağlayan, uzun süreli bellekteki kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını ya da kurulan bağın anlamlılığının tespit edilebilmesini sağlayan alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar vd., 1999; Bahar & Hansell, 2000; Bahar & Özatlı, 2003; Johnstone & Moynihan, 1985; Özatlı & Bahar, 2010). Kelime İlişkilendirme Testinde, öğrencilerin sahip olduğu ön bilgiler ve bu bilgilerle şekillenmiş kavramlar arasındaki ilişkilerin tespiti uygulanacak olan yöntemi daha önemli hale getirmektedir (Hewson & Hewson, 1983, aktaran Tavukçuoğlu, 2018). İlişkisel deney olarak da bilinen kelime çağrışımı; öğrenci seviyesine göre öncesinde belirlenen süre içerisinde, yanıtlayana bir kelime listesinin verildiği ve her kelimeyi aklına gelen ilk kelimeyle yanıtlaması gereken bir testtir (Davidov, 1983, aktaran Kostova & Radoynovska, 2008). Kelime İlişkilendirme Testiyle bireylerin, uzun süreli belleğinden faydalanarak bir kavram etrafında kelime daracığını nasıl kategorize ettiklerini anlayarak, bireylerin bir uyarıcı terimle ilişkilendirdiği en tipik terimleri ortaya çıkarıp kurulan bağın yeterliliği ya da doğruluğu tespit edilmiş olur (Spiteri, 2013). Anahtar kavramların alt alta yazıldığı Kelime İlişkilendirme testlerinde anahtar kavramlardan 1.si ile karşılaşan katılımcı ona en yakın cevap kelimeyi verir. Katılımcı aynı anahtar kavram ile 2.kez uyarıldığında 2. uzaklıkta, 3. uyarıcı ile karşılaştığında ondan biraz daha uzakta olan cevap kelimeyi kullanmaktadır. Böylelikle anahtar kavram etrafındaki örüntü yakından uzağa doğru ortaya konulmaktadır (Bahar vd., 1999; Bahar & Hansell, 2000; Bahar & Özatlı, 2003).

Kelime İlişkilendirme Testi'nin (KİT) veri toplama aracı olarak kullanıldığı bu çalışmada Atatürk İlkelerini oluşturan 6 anahtar kavram (Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık) hazırlanan Google Form aracılığı ile çevrimiçi ders esnasında uygulanmıştır. Uygulama öncesi katılımcı öğrencilere bilgilendirme yapıp örnekler gösterilmiştir. Çevrimiçi formun her bir sayfasında Atatürk İlkelerine ilişkin her bir ilke alt alta gelecek şekilde 10 kez yazılmıştır. Öğrenci tarafından her bir uyarıcı kelimenin karşısına çağrışım yapan kelimeyi cevap olarak yazması istenmiştir. Katılımcı öğrenciler hazır olduklarında her bir kavram için 30 saniye süre verilerek etkinlik uygulanmıştır. Hazırlanan Kelime İlişkilendirme Testine ilişkin bir anahtar kavram örneği aşağıdaki gibidir.

Cumhuriyetçilik.....

Cumhuriyetçilik.....

Cumhuriyetçilik.....

Cumhuriyetçilik.....

Cumhuriyetçilik.....

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada Kelime İlişkilendirme Testine katılımcıların verdiği cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Anahtar kavramlar için kullanılan cevap kelimelerin kullanım sayısı, anahtar kavramlar ilk başta yer alacak şekilde, alfabetik sıraya göre frekans tablosunda gösterilmiştir. Ayrıca en fazla tekrar edilen kelimelere dikkat edilerek buna uygun kavram ağı oluşturulmuştur (Bahar vd., 1999). Kavram ağının oluşturulmasında Bahar ve diğerleri (1999) tarafından ortaya konulan kesme noktası (KN) tekniği kullanılarak bilişsel yapıdaki kavramlar arası ilişkinin daha net görülmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada KN10 ve yukarısı ele alınmış, KN 10 altında kalan cevap kelimeler kavram ağına dahil edilmemiştir. Kesme

noktası (KN) tekniği kullanılarak oluşturulan kavram ağında her bir kesme noktası aralığının ifade edildiği renkler aşağıda belirtilmiştir. KN 150 ve üzeri yeşil renk, KN 100 - 149 arası mor renk, KN 70-99 arası mavi renk, KN 40-69 arası siyah renk, KN 20-39 arası kahverengi renk ve KN 10-19 arası kırmızı renk ile ifade edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

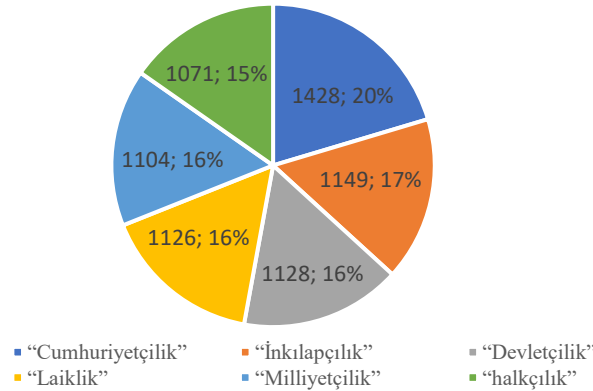
Etik değerlendirme kararının tarihi: 01/03/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/57

3. BULGULAR

Farklı akademik düzeydeki liselerde bulunan 310 öğrenciye uygulanan Kelime İlişkilendirme Testine alınan yanıtlardan 11 öğrencinin yanıtı süreçle ilgili olmadığından ancak 299 kişinin yanıtı değerlendirmeye uygun bulunmuştur. Anahtar kavramlara verilen cevaplar ve frekansları ek-1’de verilmiştir.

Atatürk İlkelerini oluşturan 6 anahtar kavram için 7006 cevap kelime alınmıştır. Bütün lise türlerinde toplam 815 farklı cevap kavrama ulaşılmıştır. En fazla cevap 1428 cevap sayısı ile “Cumhuriyetçilik” anahtar kavramı olurken en az cevap kelime sayısı 1071 ile “Halkçılık” için kullanılmıştır. Çalışmada en çok tekrar edilen kelime 436 (%6.2) ile “Atatürk” cevabı olmuştur. Bütün anahtar kavramlar birbiri ile ilişkilendirilmiştir.



Şekil 1. Anahtar kavramlara üretilen toplam cevap sayıları

Anahtar kavramlara verilen cevapların lise türüne göre verilen cevap sayıları karşılaştırıldığında Tablo 2’de görüldüğü gibi “Meslek Lisesi”nin “Cumhuriyetçilik” ilkesine en fazla yanıtı (f:52) verdiği görülürken sırasıyla “Fen Lisesi” (f:50), “Anadolu Lisesi” (f:37) ve “İmam Hatip Lisesi”nin (f:34) olduğu görülmüştür. Milliyetçilik ilkesine verilen yanıtlar sıralandığında “Fen Lisesi” (f:29), “İmam Hatip Lisesi” (f:25), “Meslek Lisesi” (f:23) ve Anadolu Lisesi (f:20) şeklindedir. Halkçılık ilkesine verilen yanıtlar sıralandığında “Fen Lisesi” (f:42), Anadolu Lisesi (f:38) “İmam Hatip Lisesi” (f:31) ve “Meslek Lisesi” (f:31) ise eşit yanıtlar vermiştir. Devletçilik ilkesine verilen yanıtlar sıralandığında “Fen Lisesi” (f:42), Anadolu Lisesi (f:36) “İmam Hatip Lisesi” (f:24) ve “Meslek Lisesi” (f:19) şeklindedir. Laiklik ilkesine verilen yanıtların birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Sıralandığında ise “Fen Lisesi” (f:33), Anadolu Lisesi (f:32) ve “İmam Hatip

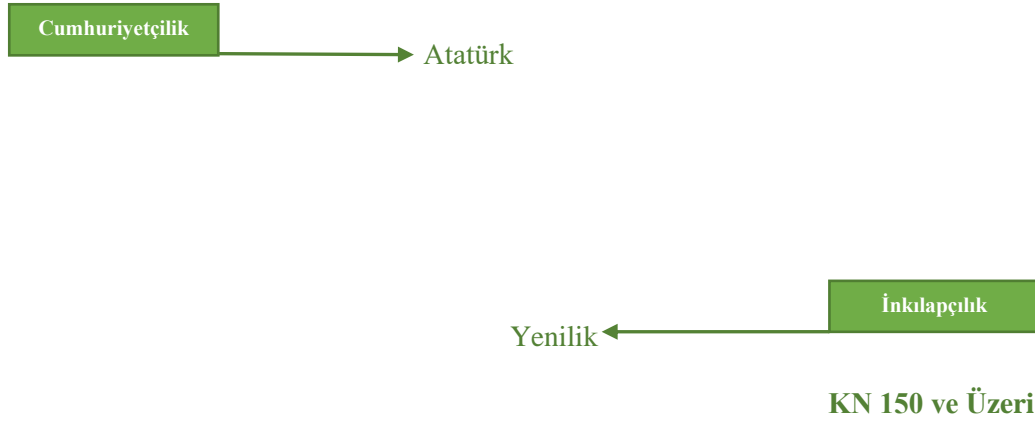
Lisesi" (f:32) eşit olduğu, "Meslek Lisesi" (f:30) şeklinde olduğu görülmektedir. Son olarak İnkılapçılık ilkesinde en fazla yanıtın "Fen Lisesi" (f:66), Anadolu Lisesi (f:40) ve "İmam Hatip Lisesi" (f:25) ve "Meslek Lisesi"nin (f:24) şeklindedir. Çalışmada toplamda 815 farklı yanıt kullanılmıştır. Görüldüğü üzere sadece verilen yanıt sayılarına bakarak kavram bilgi düzeyi sıralamak yanlış olur. Cumhuriyetçilik ilkesi hariç bütün ilkelere en fazla farklı yanıtın Fen Lisesi öğrencileri tarafından verildiğini görebiliriz.

Tablo 2.

Anahtar Kavramlara Lise Türüne Göre En Çok Verilen Farklı Cevap Sayıları

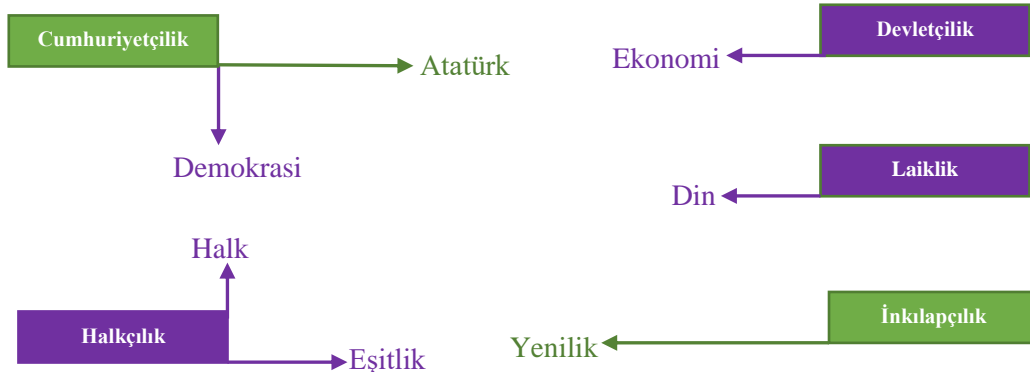
Okul Türü	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam
Fen Lisesi	50	29	42	42	33	66	262
Anadolu Lisesi	37	20	38	36	32	40	203
İmam Hatip Lisesi	34	25	31	24	32	25	171
Meslek Lisesi	52	23	31	19	30	24	179
Genel Sonuç	173	97	142	121	127	155	815

Çalışmaya katılan okul türlerinin hepsinin Cumhuriyetçilik ilkesi için ortak yanıtı "Atatürk" olmuştur. Bu lise türlerinden sadece "Anadolu Lisesi"nin, "Atatürk" ve "Demokrasi" için verdikleri yanıt sayıları aynı olmuştur. Laiklik ilkesine bütün okul türleri en çok "Din" yanıtını vererek kavram yanılığını yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. İnkılapçılık ilkesine yine bütün okul türleri "Yenilik" yanıtını vererek anlamlı ve doğru bir ilişkilendirme yapmışlardır.



Şekil 2. Kesme noktası 150 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı

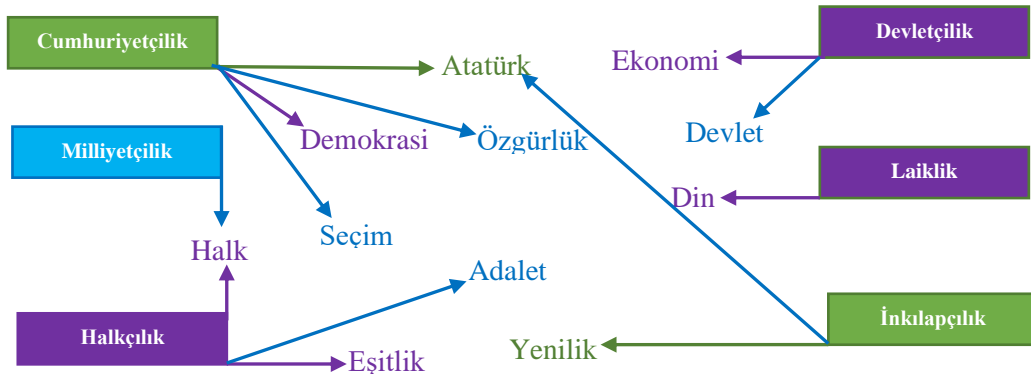
Kesme noktası 150 ve üzeri arasındaki cevap kavramlardan oluşan kavram ağı incelendiğinde, anahtar kavramları oluşturan Atatürk İlkelerinden "Cumhuriyetçilik" anahtar kavramı ile "Atatürk" cevap kelimesi "173" defa tekrar edilerek ilişkilendirilirken, "İnkılapçılık" anahtar kavramı ile "Yenilik" cevap kelimesi "162" defa tekrar edilerek ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta ortaya çıkan cevap kelimeler henüz birbirinden kopuk ve aralarındaki ilişki zayıftır.



KN 100 ve 149 Arası

Şekil 3. Kesme noktası 100-149 arası için oluşturulan kavram ağı

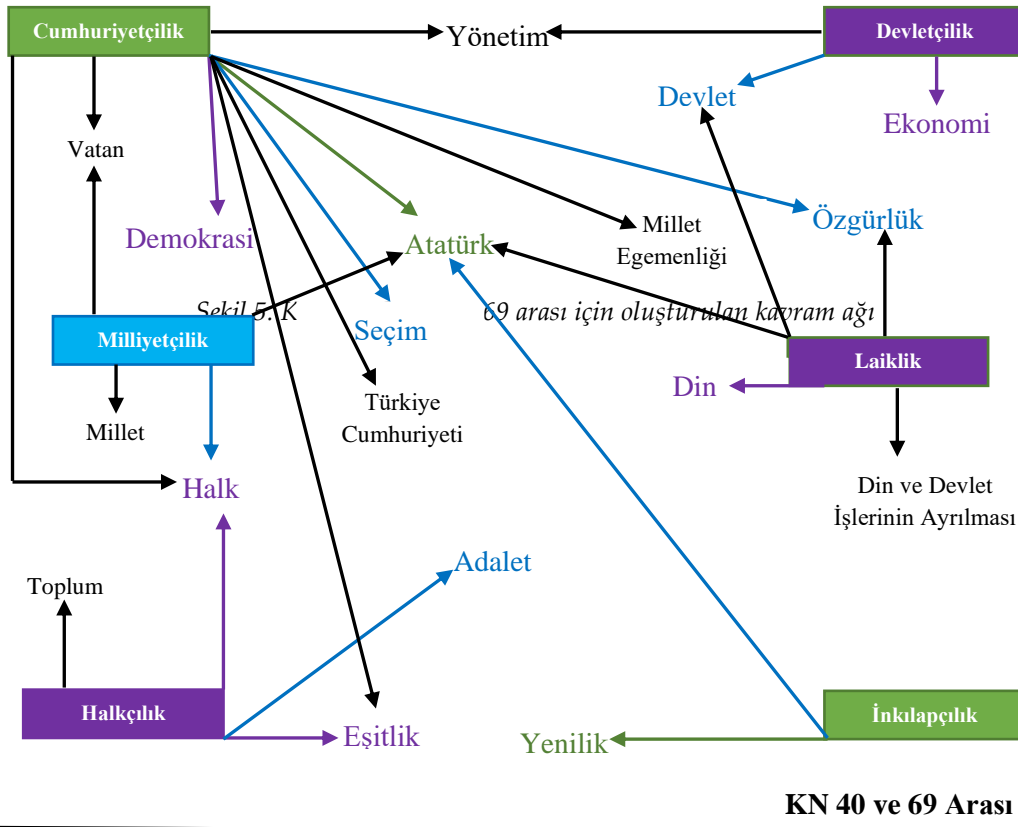
Kesme noktası 100-149 arasındaki cevap kavramlardan oluşan kavram ağı incelendiğinde, anahtar kavramları oluşturan Atatürk İlkelerinden Laiklik anahtar kavramı ile “Din” cevap kelimesi “133” defa tekrar edilerek, “Halkçılık” anahtar kavramı ile “Halk” cevap kelimesi “120” ve “Eşitlik” cevap kelimesi “111” defa tekrar edilerek, “Devletçilik” anahtar kavramı ile Ekonomi cevap kelimesi “116” defa tekrar edilerek, “Cumhuriyetçilik” anahtar kavramı ile “Demokrasi” cevap kelimesi “108” defa tekrar edilerek ilişkilendirilmiştir. Henüz bütün anahtar kavramlar ortaya çıkmamakla birlikte anahtar kavramlar arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır.



KN 70 ve 99 Arası

Şekil 4. Kesme noktası 70-99 arası için oluşturulan kavram ağı

Kesme noktası 70-99 arasındaki cevap kavramlardan oluşan kavram ağı incelendiğinde, anahtar kavramları oluşturan Atatürk İlkelerinden, “Milliyetçilik” ilkesinin “Halk” cevap kelimesi ile “73” kez ilişkilendirilmesi ile 6 anahtar kavramın tamamlandığı görülmüştür. Cumhuriyetçilik anahtar kavramı “Seçim” (f:87) ve “Özgürlük” (f:72) cevap kelimesi, “Halkçılık” anahtar kavramı “Adalet” (f:79) cevap kelimesi, “Devletçilik” anahtar kavramı “Devlet” (f:87) cevap kelimesi ve son olarak da “İnkılapçılık” ilkesi “Atatürk” (f:82) cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Laiklik anahtar kavramının bu kısımda belirtilen kesme noktası içerisinde yer alan cevap kelimeler ile eşleşmediği görülmüştür. Bu aralıkta ilk defa sayıca az olsa da kavramlar arası ilişki ortaya çıkmıştır. “Halk” cevap kelimesi hem “Milliyetçilik” hem de “Halkçılık” Anahtar kavramları için ortak cevap olmuştur. Aynı şekilde “Atatürk” cevap kelimesinde hem “İnkılapçılık” hem de “Cumhuriyetçilik” anahtar kavramları için cevap olmuştur. Şekil 4’e bakarak katılımcıların zihninde Atatürk İlkelerini oluşturan kavramların birbirinden kopuk ve ilişkisiz olduğu görülmektedir.



KN 40 ve 69 Arası

Kesme noktası 40-69 arasındaki cevap kavramlardan oluşan kavram ağı incelendiğinde, anahtar kavramlardan “Cumhuriyetçilik İlkesi” en fazla farklı cevap kelimesi ile ilişkilendirilen kavram olurken “İnkılapçılık” ilkesi için verilen cevap kelimesi yoktur. Bu kesme noktası aralığında “Yönetim” (f:44/49), “Vatan” (f:44/51), “Millet Egemenliği” (f:43) “Toplum” (f:48), “Din ve Devlet İşlerinin Ayrılması” (f:56), “Millet” (f:69), “Türkiye cumhuriyeti” (f:49) yeni cevap kelimeleri ortaya çıkmıştır. Yine bu aralıkta Cumhuriyetçilik ve Devletçilik anahtar kavramları “Yönetim” cevap kelimesi ile eşleşirken Cumhuriyetçilik ve Milliyetçilik anahtar kavramları “Vatan” cevap kelimesi ile eşleşmiştir. Atatürk cevap kelimesi “Halkçılık” ve “Devletçilik” anahtar kavramları haricindeki diğer anahtar kavramlarla eşleşerek çatı kavram olmuştur. Anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri cevap kelimelerin doğru ve anlamlı kavramlar olduğu görülmüştür.

Kesme noktası 20-39 arasındaki cevap kavramlardan oluşan kavram ağı incelendiğinde anahtar kavramlar için verilen cevap çeşidi sayısında ve anahtar kavramlar arasındaki ilişkide artış olduğu görülmüştür. Bu kesme noktası aralığında Cumhuriyetçilik anahtar kavramına karşılık “Adalet” (f:39), “Bayrak” (f:32), “Millet” (f:27), “Devlet” (f:26), “Tbmm” (f:26), “Meclis” (f:26), “Yönetim Şekli” (f:26), “Bağımsızlık” (f:24) ve “29 Ekim” (f:21) cevap kelimeleri kullanılmıştır. “Bayrak” ve “Millet” cevap kelimelerinin Cumhuriyetçilik anahtar kavramına göre Milliyetçilik anahtar kavramıyla daha yakın ilişkide olmasına rağmen Cumhuriyetçilik anahtar kavramına da cevap olarak kullandıkları görülmüştür. Milliyetçilik anahtar kavramı için “Birlik ve Beraberlik” (f:37), “Toplum” (f:28), “Vatanseverlik” (f:28), “Bağımsızlık” (f:26), “Türk” (f:26), “Eşitlik” (f:22) ve “Milli Kültür” (f:20) cevap kelimeleri verilmiştir. Kullanılan cevap kelimelerin anahtar kavram ile ilişkili olduğu görülmüştür. Atatürk İlkeleri bağlamında Program yapıcı ve uygulayıcılarının daha öndeki kesme noktasında görmeyi arzu ettikleri model kavram ağını yansıttığını söyleyebiliriz. Halkçılık anahtar kavramına karşılık “Atatürk” (f:30), “Dayanışma” (f:30), “Demokrasi” (f:29), “Millet” (f:27), “Halkın Yararı” (f:25) “Sosyal Devlet” (f:20), cevap kelimeleri verilmiştir. Halkçılık

anahtar kavramlar için verilen cevap çeşidi sayısında ve anahtar kavramlar arasındaki ilişkide artış olduğu görülmüştür. Kesme noktası 9 ve altında kalan cevap kelimelerin ise kopuk ve ilgisiz olduğu görülmüştür. Cumhuriyetçilik ve milliyetçilik anahtar kavramları için "Atatürk İlkeleri" bu kesme noktasında ortak cevap kelimesi olmuştur. Yine bu kesme noktasında ortaya çıkan Cumhuriyet cevap kelimesi "Laiklik" ve "Cumhuriyetçilik" için ortak cevap olurken; "Siyasi Parti", "Cumhurbaşkanı" ve "Recep Tayyip Erdoğan" cevap kelimeleri "Cumhuriyetçilik" ve "Devletçilik" anahtar kavramları için ortak cevap olarak verilmiştir. Kavram haritasının incelendiğinde "Atatürk", "Halk", "Eşitlik", "Adalet", "Siyaset" ve "Türkiye Cumhuriyeti" cevap kelimeleri Atatürk İlkelerini oluşturan anahtar kavramları kendi aralarında bağlayarak çatı oluşturduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada temel eğitim sürecini tamamlamış öğrencilerin bir üst kurum olan ortaöğretimdeki "Atatürk İlkeleri" ile ilgili bilişsel yapılarının ortaya konulması ve Atatürk İlkeleri kazanımlarının verildiği ilköğretim sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin etkisinin belirlenmesi, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini gözden geçirmelerine yardımcı olması amaçlanmıştır. Kelime İlişkilendirme Testinin uygulandığı bu çalışmada Atatürk İlkeleri anahtar kavramlar olarak verilmiştir. Çevrimiçi derslere katılım sağlanarak Google form üzerinden online olarak her bir anahtar kavram için 30 saniyelik süre verilerek uygulanmıştır. Uygulanan Kelime İlişkilendirme Testinde anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelimelerin sayısına ve birbiriyle ilişkilendirme durumuna bakılarak değerlendirme yapılmıştır. Bahar ve Hansell (2000) ifade ettikleri gibi bir anahtar kavrama ilişkilendirilen cevap kelimelerin sayısı ve niteliği arttıkça anahtar kavrama yüklediği anlam da artmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Atatürk İlkelerini oluşturan 6 anahtar kavram için verilen farklı cevap sayılarını incelediğimizde; Cumhuriyetçilik için 173, Milliyetçilik için 97, Halkçılık için 142, Devletçilik için 121, Laiklik için 127, İnkılapçılık için 155 toplamda ise 815 farklı cevabın kullanıldığı görülmüştür.

Öğrenciler tarafından en çok farklı kelime ilişkilendirilen Atatürk İlkesinin "Cumhuriyetçilik" olduğu görülürken en az farklı cevap ilişkilendirmesinin "Milliyetçilik" ile yapıldığı görülmektedir. Verilen bu cevap kelimelerin hepsinin doğru ve anlamlı olduğu söylenemez. Bu durum sadece öğrencilerin farklı kelimeleri türetebilecek yetenekleriyle ilgili olabilir. Çünkü türetilen farklı kelime sayısı en az olan anahtar kavram "Milliyetçilik" ilkesi iken, en az cevap sayısı "Halkçılık" ilkesi olmuştur. Yine en fazla ortak cevap kelimeye sahip ilke de Cumhuriyetçilik ilkesidir. Ortaöğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarında cumhuriyetçilik ilkesinin en fazla farklı yanıt ve cevap sayısına sahip olduğunu göstermektedir. Cumhuriyetçilik ilkesinin diğer ilkelere göre daha güçlü anlamlandırıldığı söylemek mümkündür. Verilen cevaplara nicelik açısından bakıldığında Atatürk İlkelerini oluşturan 6 anahtar kavram için 7006 cevap kelime alınmıştır. En fazla cevap 1428 cevap sayısı ile "Cumhuriyetçilik" anahtar kavramı olurken en az cevap kelime sayısı 1071 ile "Halkçılık" için kullanılmıştır. Çalışmada en çok tekrar edilen kelime 436 (%6.2) ile "Atatürk" cevabı olmuştur. Atatürk İlkelerinin, Atatürk tarafından uygulamaya konulması en çok tekrar edilen cevap kelime olmasında önemli paya sahiptir. En fazla farklı cevap kelime sayısı 10-19 kesme noktası aralığında olmasına rağmen en az tekrar eden cevap kavramlar bu aralıkta yer almaktadır. En çok tekrarlanan kelimelerin Atatürk'ten sonra sırasıyla "Halk" (%3.9), "Eşitlik" (%3.5), "Devlet" (%2.9), "Yenilik" (%2.9), "Adalet" (%2.5), "Özgürlük" (%2.4), "Demokrasi" (%2.4), "Millet" (%2.2), "Din" (%2.0) ve "Seçim" (%2.0) cevap kelimeleri olmuştur. Tekrar sayısı fazla olan bu kelimelerin hepsi de Atatürk İlkeleri ile yakından ilgilidir. Birbirini tamamlayan ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyan bu cevap kelimelerin öğrencilerin bilişsel yapısında yer alması Atatürk İlkelerinin büyük oranda doğru anlamlar taşıyan kelimeler ile ilişkilendirildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Atatürk İlkeleri, anahtar kavramlarının her biri bir bütünü oluşturup, birbirini tamamlayacak şekilde aralarında doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmada Atatürk İlkeleri anahtar kavramları birbiri ile doğrudan ilişkilendirildikleri de görülmüştür. Fakat bu ilişkilendirmedeki maksimum frekans 7 olmuştur. Bu

ilişkilendirme çok düşük sayıda da olsa öğrenciler Atatürk İlkeleri arasındaki bu sıkı bağı görüp ilişkilendirmişlerdir.

Tablo 3.*Anahtar Kavramların Kendi Aralarında Doğrudan İlişkilendirilmesi*

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam F
Cumhuriyetçilik		1	2	1	2	6	12
Milliyetçilik	5		4	4	2	6	21
Halkçılık	4	7		4	2	7	24
Devletçilik	2	1	2	1	2	7	15
Laiklik	3	2	1	3	4	7	20
İnkılapçılık			2	1	2		5

Benzer çalışmalardaki sonuçlara baktığımızda; Elbay'ın (2020) 8.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, “Cumhuriyetçilik”, “Halkçılık”, “Milliyetçilik” ve “Laiklik” ilkelerinin kendi aralarında doğrudan ilişkilendirildikleri dolayısıyla öğrencilerin bilişsel yapılarında Atatürk İlkelerinin büyük oranda anlaşıldığını göstermektedir. Er Tuna'nın (2018) tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adayları, “Halkçılık” ile “Cumhuriyetçilik” haricinde diğer ilkeleri birbirleriyle doğrudan ilişkilendiremedikleri görülmüştür. Bu durum katılımcıların Atatürk İlkelerini oluşturan oluşturan esasların tam anlamıyla anlaşılmadığını eksiklikler olduğunu göstermektedir. Işıklı ve diğerlerinin (2011) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ise “Cumhuriyetçilik”, “Milliyetçilik”, “Halkçılık”, “Devletçilik” ve “Laiklik” kavramlarının birbirleriyle ilişkilendirildikleri ve katılımcıların zihinlerinde bütüncül bir yapı oluşturdukları dolayısıyla Atatürk İlkelerinin katılımcılar tarafından büyük oranda anlaşıldığı görülmüştür.

Tablo 4.*Çatı Niteliğindeki Kavramların Alan Çalışmasındaki Dağılımı*

	Bu çalışmada	Elbay (2020)	Er Tuna (2018)	Akman ve Koçoğlu (2016)	Işıklı vd. (2011)	Bahar ve Kılıç (2001)
Atatürk	x		x	x	x	x
Özgürlük	x	x	x	x	x	x
Halk	x		x		x	-
Millet	x		x		x	x
Yönetim	x		x		x	x
Demokrasi			x	x		x
Eşitlik	x	x	x			
Adalet	x				x	
Birlik ve Beraberlik	x				x	
Devlet			x			x
Toplum					x	x

Bu çalışmaya katılım gösteren ortaöğretim öğrencilerinin cevap kavram olarak anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri çatı niteliğindeki kavramlar “Atatürk, eşitlik, halk, adalet, Türkiye Cumhuriyeti, siyaset, özgürlük, millet, seçim, yönetim, yenilik, birlik ve beraberlik” şeklindedir. Ortaya çıkan bu sonuç Bahar ve Kılıç (2001), Işıklı ve diğerlerinin (2011), Akman ve Koçoğlu (2016) ve Er Tuna (2018) çalışmalarında ortaya çıkan çatı kavramların birçoğu ile benzerlik göstermektedir. Anahtar kavramları birbirine bağlayan cevap kelimeler nicelik olarak ne kadar fazla ve çoklu ilişki içinde ise anahtar kavramlar birbirleriyle o kadar güçlü bir bağ kurmuş demektir. Çatı olarak ilişkilendirilen cevap kelimelere bakıldığında, anahtar kavramları ilk çağrıştıran kelimeler olduğu görülür. Alanda yapılan çalışmaların neredeyse tamamında “Atatürk” ve “Özgürlük” cevap kelimeleri doğru ve anlamlı, ortak güçlü çatı kavramlar olarak ortaya çıkmıştır. Diğer çalışmaların çoğunda olduğu gibi bu çalışmada da çatı niteliğinde birçok cevap kelime ortaya çıkmış ve anahtar kavramlar çoklu ilişkilendirmeler ile birbirine bağlanmıştır. Bu durum Atatürk ilkeleri arasındaki güçlü ilişkiyi de ortaya koymuştur.

Atatürk İlkeleri arasında Cumhuriyetçilik ilkesi, en fazla ortak cevap kelimesine sahip olup diğer ilkelerle toplamda 54 ortak cevap kelime ile ilişkilendirilmiştir. En az ortak cevabı olan Atatürk İlkesi ise 17 ortak cevap ile inkılapçılıktır. Elbay, (2020) ile Işıklı ve diğerlerinin (2011) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada

da İnkılapçılık ilkesi diğer ilkelere oranla ilişkisi daha azdır ve bilişsel yapıdan kopuk şekilde öğrencilerin zihinlerinde yer aldığı görülmektedir. Farklı anahtar kavramlar ile ilişkilendirecekleri ortak kelime türetememeleri ve anahtar kavramlar arasında ilişki kuramamaları öğrencilerin eksik bilgiye sahip olmasından kaynaklıdır. Bunların yanında bütünleyici ilkelerin (yenilik, çağdaşlık, birlik ve beraberlik, özgürlük) çok olmasa da temel ilkelerle ilişkilendirilmiş olması Atatürk İlkelerinin katılımcı öğrenciler tarafından bir bütün olarak algılandığının göstergesidir.

Tablo 5.

Anahtar Kavramların Ortak Cevap Kelimelerle İlişkilendirilme Sayısı.

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık
Cumhuriyetçilik		14	13	14	9	4
Milliyetçilik	14		11	8	6	2
Halkçılık	13	11		10	6	3
Devletçilik	14	8	10		6	3
Laiklik	9	6	6	6		5
İnkılapçılık	4	2	3	3	5	
Toplam	54	41	43	41	32	17

Bu çalışmada anahtar kavramlara verilen çok sayıda cevap kelimenin anlamlı ve doğru olarak ilişkilendirilmesi yanında, 10 ve 19 kesme noktası aralığında farklı cevap sayısında artışın gözlemlendiği ve bazı anahtar kavramlara ilişkin yanlış kelime ilişkilendirmeleri yapıldığı görülmüştür. Bu ilişkilendirme yanlışları ve değerlendirilmesi şu şekildedir. Cumhuriyetçilik ilkesi için "Recep Tayyip Erdoğan" (f 13) ve "Savaş" (f 10) cevaplarının verildiği görülmektedir. Millet egemenliği ve milli iradeyi esas olarak kabul eden cumhuriyetçilik ilkesinin rejim olarak ifadesi cumhuriyettir. Öğrencilerin "Recep Tayyip Erdoğan" cevap kelimesini veriyor olması bu çalışmanın yapıldığı dönemde ülkemizdeki cumhuriyet rejiminin temsil makamında bulunuyor olmasından kaynaklıdır. Eğer ki öğrencilerin verdiği bu cevap siyaseten ise bir kavram yanlışlığı söz konusudur. Yine bu aralıkta Cumhuriyetçilik ilkesi ile ilişkilendirilen "savaş" cevap kelimesi Mustafa Kemal Atatürk'ün "Yurtta sulh, cihanda sulh" sözü düşünüldüğünde hatalı bir ilişkilendirme olduğu görülmektedir. Eğer ki kurtuluş savaşı düşünülerek verilmiş bir cevap ise her savaşın sonu cumhuriyet rejimi olduğu yanlışlığına sahip oldukları görülür. Milliyetçilik ilkesi için "Türkçülük" (f 17) ve "İrkçılık" (f 13) cevap kelimelerinin yanlış kullanıldığı görülmektedir. Çelebi, (2007) de ifade ettiği gibi Atatürk, Türk milletini ırk esasına dayandırmadığını "Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türk halkına Türk milleti denir." şeklinde ifade etmiştir. Yine Özgen'in, (1997) de belirttiği gibi kaynağında emperyalist devletlere karşı verilen bağımsızlık mücadelesi olan Atatürk milliyetçiliği, ülke gerçeklerine ve bağımsızlık ilkesine dayanmaktadır. Başlatılan bu bağımsızlık mücadelesi aynı zamanda millet olma savaşıdır. Görüldüğü gibi "Türkçülük" ve "İrkçılık" cevap kelimelerini kullanan öğrenciler kavram yanlışlığı içerisinde. Aynı kavram yanlışlığı Işıklı ve diğerlerinin (2011) çalışmasında da ortaya çıkmış, öğretmen adaylarının Milliyetçilik ilkesi için ırkçılık cevap kelimesini kullandıkları görülmüştür. Yaptıkları uygulamalarda benzer kavram yanlışlarıyla karşılaşan eğitimciler hazırlayacakları kavram değişim metinleriyle bu yanlışları düzeltme çabası içerisine girmelidirler. Çünkü bu durum Akman ve Koçoğlu (2016) ile Işıklı ve diğerlerinin (2011) çalışmasında da görüldüğü üzere doğru bilinen yanlış olarak devam etmektedir. Devletçilik ilkesi daha çok ekonomik ve yatırım anlamı taşımasına rağmen "Cumhurbaşkanı" (f17) ve "Recep Tayyip Erdoğan" (f10) cevap kelimeleri ile de ilişkilendirilmiştir. Cumhuriyetçilik ilkesi ile de ilişkilendirilen bu iki cevap kelimesi, Cumhuriyetçilik için kısmen anlamlı olsa da Devletçilik ilkesi için kullanılması öğrencilerde kavram yanlışlığının olduğunu ortaya koymuştur. Işıklı ve diğerlerinin (2011) çalışmasında da Devletçilik ilkesi yönetim şekliyle ilişkilendirilmiş ve öğretmen adaylarının kavram yanlışlığı içinde oldukları görülmüştür. Devletçilik ilkesi adındaki kelime çağrışımı ile

İçeriği yönüyle çabuk unutulabilmektedir. Bu nedenle eğitimciler hem kavram yanlışlarını önleme adına hem de kalıcı bir öğrenmeyi sağlamak için kavram karikatürleriyle derslerde ekonomik modeller üzerine tartışma ortamları oluşturmalarıdır. Genel anlamda din ve devlet işlerinin ayrılması ve din ve vicdan özgürlüğü diye tanımladığımız Laiklik ilkesi için “Osmanlı Devleti”, “Dil” “Halifelik” ve “Din” cevap kelimeleri de kullanılmıştır. Özellikle dil cevap kelimesinin uzaktan ve yakından hiçbir ilgisinin olmadığını görüyoruz. Laiklik anahtar kavramı için bu cevap kelimeleri kullanan öğrencilerde bir kavram yanlışlığı olduğu görülmektedir. Laiklik anahtar kavramıyla ilgili kavram yanlışları benzer şekilde yapılan diğer çalışmalarda da görülmüştür. Bu sonuç “Laiklik” kavramının kendi tanım ve ilkelerinden uzakta olduğu, öğretilmesi ve anlaşılması konusunda ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Benzer durum diğer anahtar kavramlarla ortak cevap sayısı en az olan İnkılapçılık ilkesi için de görülmüştür. İnkılapçılık ilkesi için verilen “Ders”, “Tarih” ve “Sosyal Bilgiler” cevapları, öğrencilerin bu ilkeyi bir ders adı olarak gördüklerini göstermektedir. Elbay'ın (2020) çalışmasında ise bir kısım öğrenci “İnkılapçılık” anahtar kavramını bilim ve teknolojideki yenilik olarak yorumlamıştır. Dolayısıyla bu cevapları veren öğrencilerde kavram yanlışlığı yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Atatürk İlkeleri arasındaki ortak bağlar, cevap kavramları ile genel anlamda doğru bir şekilde anlaşıldığı görülmüşüne rağmen Işıklı ve diğerlerinin (2011), Er Tuna (2018) ve Akman ve Koçoğlu (2016) çalışmalarına göre bu çalışmanın kesme noktası aralıklarında oldukça fazla cevap kelimesinin yanlış kullanıldığı görülmüştür. Elbay, (2020) çalışmasında öğrencilerin en çok “Laiklik” ve “İnkılapçılık” ilkelerine ilişkin kavram yanlışlığına sahip oldukları, devletçilik ve inkılapçılık kavramlarını birbirinin yerine kullandıkları dolayısıyla kavram yanlışlığı yaşadıkları görülmüştür. Işıklı ve diğerleri (2011) çalışmasında Milliyetçilik ve Devletçilik ilkelerinde kavram yanlışlığı olan cevap kelimelere rastlanırken, Er Tuna (2018), Akman ve Koçoğlu (2016) çalışmasında milliyetçilik anahtar kavramı ile ilgili benzer yanlışlığın olduğu görülmüştür. Yine Akman ve Koçoğlu (2016) çalışmasına katılan 8. Sınıf öğrencileri laiklik kavramını dinsizlik cevap kelimesi ile ilişkilendirmişlerdir. Öner ve Öner'in, (2014) Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılaplarını kavrama düzeylerine ilişkin tutumlarını belirlediği çalışmasında da 8. sınıf öğrencilerinin “Laiklik, Devletçilik, Atatürk Milliyetçiliği” kavramları yeterince anlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Kurnaz ve Yılmaz, (2006) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılaplarını kavrama düzeylerini tutum ve başarı anketleri uygulayarak belirledikleri çalışmada özellikle “Laiklik” ilkesinin tam olarak anlaşılmadığı, verilen cevapların çelişkili ve kesinlik içermediği görülmüştür. Ezer ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada “Laiklik” ilkesi doğrultusunda yapılan bir takım düzenlemelerin öğrenciler tarafından doğru algılanmadığını belirtmişlerdir. Atatürk İlke ve İnkılapları, Anayasada, Milli Eğitim Temel Kanununda ve eğitim programlarında yer almasına ve kısa zaman aralıklarında müfredat değişiklikleri ve güncellemeleri yapılmasına rağmen, Atatürk İlkelerinin öğretimi konusunda büyük ve ciddi eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık ilkelerinde kavram yanlışlığı olan cevap kelimeleri kullanıldığı görülmektedir. Milliyetçilik ile ilgili aynı yanlışlığın eğitimin bütün kademelerinde karşımıza çıkması doğru bilinen yanlışların devamından ve bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Alanda Atatürk İlkeleri bağlamında, farklı yaş gruplarına ve statülere göre yapılan çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da benzer kavram yanlışlarının olduğu görülmüştür. Bir devlet politikası olması, eğitimcilerin üzerinde ısrarla durması ve Türk milletinin yol haritası olarak kabul edilmesine rağmen Atatürk İlkelerinin tam anlamıyla kavratılmaması ve benzer kavram yanlışlarının ortaya çıkma sebebine dair detaylı bir araştırma yapılması gereklidir. Ayrıca eğitimcilerin özellikle ilköğretimde konu öğretimi sırasında uygulayacakları ön test ve son testler ile kavram yanlışlarını ortaya çıkarıp yerinde müdahaleler etmesi gerekmektedir. Atatürk İlke ve İnkılaplarının öğretimi konusunda disiplinler arası öğretime daha fazla ağırlık vererek temel eğitim programı içerisine yayılması sağlanmalıdır. Dersin uygulayıcısı olan öğretmenleri müfredat yetiştirme kaygısından uzaklaştıracak şekilde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders saati sayısı artırılmalı kavram öğretim metodlarını uygulamalarına imkan verilmeli, öğrencilere düşüncelerini özgürce ifade edecekleri ortamlar oluşturulmalı ve ders kitaplarında bu yanlışları ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça/Reference

- Akman, O., & Koçoğlu, E. (2016). Investigation 8th Grade Students Secondary School Cognitive Structure about Principles of Atatürk through Word Association Test. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 151-162. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1696>
- Ata, B. (2008). Sosyal Bilgilerde Atatürkçülük Konularının Eğitimi ve Öğretmenin Rolü. İçinde A. Öcal & B. Tay (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı, ss. 283-299). Pegem Akademi.
- Bahar, M., & Hansell, M. H. (2000). The Relationship Between Some Psychological Factors and Their Effect on the Performance of Grid Questions and Word Association Tests. *Educational Psychology*, 20(3), 349-364. <https://doi.org/10.1080/713663739>
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of Students' Cognitive Structure in Elementary Genetics Through Word Association Tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653>
- Bahar, M., & Kılıç, F. (2001). Kelime İletişim Testi Yöntemi İle Atatürk İlkeleri Arasındaki Kavramsal Bağların Araştırılması. IX. Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, BOLU.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahar, M., & Özatalı, N. S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), Art. 2.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırmanın Temelleri. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, M. (2007). *Türk İnkılâp Tarihi* (Özal Matbaası).
- Elbay, S. (2020). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testiyle İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 33-51. <https://doi.org/10.47215/aji.806097>
- Er Tuna, Y. (2018). Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığı ile Belirlenmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 43-68. <https://doi.org/10.17497/tuhed.342546>
- Ertan, T. F. (2020). *Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi* (T. F. Ertan, Ed.; 8. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Ezer, F., Ulukaya, Ü., & Kaçar, T. (2016). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutumları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 71-91.
- Gençoğlu, S. E. (2019). *6.Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetlere Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi(kit) Yoluyla İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Işıklı, M., Taşdere, A., & Göz, N. L. (2011). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), Art. 1. <https://doi.org/10.12780/UUSB82>
- Johnstone, A. H., & Moynihan, T. F. (1985). The Relationship Between Performances in Word Association Tests and Achievement in Chemistry. *The European Journal of Science Education*, 7(1), 57-66.
- Keçe, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine İlişkin Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), Art. 181. <https://doi.org/10.20296/tsad.99952>
- Kili, S. (1998). *Atatürk Devrimi Bir Çağdaşlaşma Modeli*. Yenigün Haber Ajansı.
- Kostova, Z., & Radoynovska, B. (2008). Word Association Test for Studying Conceptual Structures of Teachers and Students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 2(2), 209-231.

- Kurnaz, Ş., & Yılmaz, D. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılaplarını Kavrama Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), Art. 3.
- MEB. (2000). *Atatürkçülük İle İlgili Konular*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6., 7. ve 8. Sınıflar*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- Metin, C. (2006). "T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Ortaöğretimde Öğretimi". İçinde Y. Doğaner (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarih Öğretimi, 10-11 Kasım 2005*. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Öner, M., & Öner, G. (2014). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılaplarını Kavrama Düzeylerine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 390-404.
- Özatlı, N. S., & Bahar, M. (2010). Öğrencilerin Boşaltım Sistemi Konusundaki Bilişsel Yapılarının Yeni Teknikler ile Ortaya Konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), Art. 2.
- Özgen, B. (1997). *Atatürkçü Düşünce ve Atatürkçülük* (1. bsk). Özgen Yayınları.
- Palazoğlu, A. B. (1996). *Atatürk İlkeleri*. Türk Hava Kurumu.
- Spiteri, L. F. (2013). Word Association Testing and Thesaurus Construction. *Proceedings of the Annual Conference of CAIS / Actes Du Congrès Annuel de l'ACSI*. <https://doi.org/10.29173/cais339>
- Tavukçuoğlu, E. (2018). *Lise Öğrencilerinin Sürtünme Kuvveti, İvme ve Eylemsizlik Kavramlarıyla İlgili Bilişsel Yapılarının Araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ek-1. Anahtar kavramlara verilen cevap ve frekansları.

Tablo 1.

Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Frekansı

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam
CUMHURİYETÇİLİK		1	2	1	2	6	12
MILLİYETÇİLİK	5		4	4	2	6	21
HALKÇILIK	4	7		4	2	7	24
DEVLETÇİLİK	2	1	2	1	2	7	15
LAIKLIK	3	2	1	3	4	7	20
İNKILAPÇILIK			2	1	2		5
ATATÜRK	173	47	30	37	67	82	436
HALK	49	73	120	15	10	7	274
EŞİTLİK	49	22	111	15	38	7	242
DEVLET	26	17	19	87	43	9	201
YENİLİK	15	4	2	3	14	162	200
ADALET	39	1	79	25	20	10	174
ÖZGÜRLÜK	72	12	14	7	60	5	170
DEMOKRASİ	108	14	29	6	6	2	165
MİLLET	27	69	27	20	7	6	156
DİN		2	4	3	133		142
SEÇİM	87	7	12	29		4	139
EKONOMİ	3		11	116		3	133
TÜRKİYE CUMHURİYETİ	49	15	6	21	16	11	118
VATAN	44	51	5	15	1		116
YÖNETİM	44	4	10	49	7	2	116
TOPLUM	4	28	48	8	5	6	99
SIYASET	16	12	11	34	8	5	86
BAĞIMSIZLIK	24	26	3	6	6	5	70
ATATÜRK İLKELERİ	16	13	8	3	7	18	65
MİLLET EGEMENLİĞİ	43	5	15			2	65
ÇAĞDAŞLIK	7	3	1	1	10	39	61
DİN VE DEVLET İŞLERİNİN					56		56
BİRLİK VE BERABERLİK	2	37	10	5	1		55
DERS	8	2	4	4	1	34	53
BAYRAK	32	12	2	6			52
CUMHURİYET	18	2	4	9	14	5	52
HUKUK	3	4	14	7	9	14	51
TARİH	5	2	2	2	3	38	50
DAYANIŞMA	1	10	30	3			44
HAK	11	6	19	1	3	4	44
GELİŞME	1		1	6	5	30	43
EGEMENLİK	19	15	3	3	1	1	42
TBMM	26	9	3	4			42
SIYASİ PARTİ	15	5	6	14	1		41
VATANSEVERLİK	5	28	1	2	1	1	38
DEVİRİM			2		1	33	36
İNANÇ ÖZGÜRLÜĞÜ		2			34		36
İNKILAP	6	3	3	2	4	16	34
DEĞİŞİM					1	32	33
YENİLİKÇİLİK		1	1		5	26	33
CUMHURBAŞKANI	13		2	17			32
TÜRK	3	26	1	1	1		32
İLERLEYİŞ		1			2	28	31
MECLİS	26		2	3			31
İNSAN	1	4	16	5	3	1	30
KANUN	1		4	9	6	9	29
YÖNETİM ŞEKLİ	26		1	1	1		29
ANAYASA	7		4	6	2	8	27
EĞİTİM	5		3	5	9	5	27
RECEP TAYYIP ERDOĞAN	13	1	2	10		1	27
SAYGI	3	3	6	4	10	1	27
SOSYAL DEVLET			20	3	4		27
BİLİM	1	2			18	5	26
İLKE	9	1	3	6	5	2	26
BİRLİK		13	5	2	4	1	25
HALKIN YARARI			25				25
HÜRRİYET	12	2	8		3		25
DÜŞÜNCE ÖZGÜRLÜĞÜ	1		4		19		24
MILLİ İRADE	10	3	9		1		23
MILLİ KÜLTÜR		20	3				23
ÜRETİM			2	20			22
29 EKİM	21						21
İRK	1	8	4	2	5	1	21
OSMANLI DEVLETİ	2			2	10	7	21
AKIL	1	1		1	15	2	20

Tablo 1. Devamı

Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Frekansı

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam
CAMI					19	1	20
TÜRK ALFABESİ	1	2			2	15	20
ANKARA	14	1		3		1	19
MILLU	1	12	1	5			19
MILLU BENLİK		19					19
ŞAPKA KANUNU			1		3	15	19
15 TEMMUZ	2	14	1	1			18
ÇAĞDAŞLAŞMA						18	18
KALKINMA		2		25	1	1	29
MILLİYET	3	13	2				18
OKUL		1	1	9		6	17
SOSYAL		1		7		9	17
TÜRKÇÜLÜK		17					17
DIN VE VICDAN ÖZGÜRLÜĞÜ					29		29
İNKILAP DERSİ			1			15	16
TÜRK BAYRAĞI	3	12	1				16
TÜRK MİLLETİ		11	4			1	16
TÜRKLÜK	1	15					16
YATIRIM				16			16
BERABERLİK	1	9	1	2	2		15
IRKÇILIK		13			2		15
KILIK KIYAFET KANUNU			2			13	15
MILLET SEVGİSİ		12	2		1		15
ÜLKELER	2	2		6	1	4	15
BATILILAŞMA	1				2	11	14
BİLİMSELLİK					12	2	14
DİL		1	1		10	2	14
MEDENİYET			1		1	12	14
REFORM						14	14
ATATÜRKÇÜLÜK	5	2				6	13
CHP	4		3	5		1	13
İSTIKLAL MARŞI		12				1	13
KÜLTÜR		7		5	1		13
PARA		1		12			13
SALTANAT	3			1	9		13
SAVAŞ	10			1		2	13
SOSYAL BİLGİLER			1			12	13
ULUS		11		2			13
ÇAĞDAŞ						12	12
OY	2		4	5		1	12
SEVGİ	4	4	3		1		12
ULUSÇULUK		12					12
VATANDAŞ		7	4		1		12
AKP	2		2	7			11
HALİFELİK	1				10		11
KABOTAJ KANUNU		5		6			11
ÖZEL SEKTÖR				11			11
REFAH ARTIŞI	2		1	6	1	1	11
VERGİ			4	7			11
HALKIN REFAHI			8			2	10
IRK AYRIMI GÖZETMEMEK		6	2		2		10
ORTAK DİL		10					10
TARİH DERSİ	4	4				2	10
AKILCILIK					9		9
DINAMİZİM						9	9
KADINLARA SEÇME SEÇİLME	1		4	1		3	9
KURANI KERİM					9		9
SAĞLIK				9			9
SOSYAL YAPI	1		3	1	3	1	9
TARAFSIZLIK			1		8		9
YARDIMLAŞMA	1	2	4	1		1	9
KURANI KERİM					9		9
SAĞLIK				9			9
SOSYAL YAPI	1		3	1	3	1	9
TARAFSIZLIK			1		8		9
ASKER	3	1		2	1	1	8
BARIŞ	3	2	3				8
BELEDİYE			1	6		1	8
ÇOK PARTİLİ HAYAT	8						8
DEVLET BAHÇELİ		2		6			8
ENDÜSTRİ				4		4	8
HALİFELİĞİN KALDIRILMASI	2				6		8
HOSGÖRÜ	1	2	2		3		8
IRKDAŞ		7			1		8

Temel Eğitimini Tamamlayan Öğrencilerin, Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Aracılığı ile Belirlenmesi* (Determining Students' Cognitive Structure Regarding Atatürk's Principles Through The Word Association Test (WAT))

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam
İNSAN HAKLARI	2	1	4		1		8
KAMULAŞTIRMA				8			8
KURTULUŞ SAVAŞI	5	2				1	8
LIBERALİZM				8			8
MODERNLİK					4	4	8
SERMAYE				8			8
SINIF AYRIMI YOK			8				8
TEVHİD-İ TEDRİSAT					7	1	8
TOPLUM DÜZENİ		1	7				8
YAŞAM	1	2	3	1	1	1	8
ATATÜRK İNKILAPLARI	2			2	1	2	7
AYRIMCILIK		1		1	5		7
BANKACILIK				7			7
DÜZEN	2		1		1	3	7
GENÇLİK	1	6					7
HALKIN İÇİNDE OLMA			6	1			7
HİZMET			1	3		3	7
KITAP						7	7
KURUMLAR		3	1	3			7
ÜÇ HILAL		7					7
BAKANLAR	1			5			6
BATI					2	4	6
BİREY			3		2	1	6
FABRİKA				6			6
GELECEK	1			1		4	6
HALK SEVGİSİ			6				6
HALKIN HUZURU		3	3				6
İSLAMİYET					6		6
KORUNMA				4	1	1	6
KURALLAR			2	2	1	1	6
MİLLİ TARİH		6					6
MODERN				1	3	2	6
NAMAZ					6		6
SALTANATIN KALDIRILMASI	3				3		6
SOYADI KANUNU			4			2	6
TANZİMAT DÖNEMİ						6	6
TDK		6					6
ÜLKÜ OCAKLARI		6					6
YERLİ MALI		6					6
AKIL VE BİLİM					2	3	5
BAŞKANLIK	1			3	1		5
BİRLEŞTİRİCİ		2	3				5
DEĞİŞİKLİK						5	5
DEVLET İŞLERİ			1		4		5
DEVLET YATIRIMLARI				5			5
DEVİRCİLİK						5	5
FARKLILIK					3	2	5
FAYDA			4	1			5
FRANSIZ İHTİLALI	1	3				1	5
İBADET					5		5
İZMİR İKTİSAT KONGRESİ				5			5
KAMUOYU	1	2	2				5
KUŞAKLAR		3	2				5
KUVAYI MİLLİYE		1				4	5
LAİK DEVLET					5		5
LİDER		1		3	1		5
MESLEKLER	1		3		1		5
MİLLETVEKİLİ	2	1		2			5
SAHİPLİK DUYGUSU		4		1			5
BAYRAM	4	1					5
SANAYİ				4		1	5
SANAYİ İNKILABI						5	5
SİSTEM	1			4			5
TÜRK HALKI		1	4				5
TÜRKÇE		3			1	1	5
YENİLİKÇİ						5	5
Z KUŞAĞI		1				4	5
BAKANLIK				4			4
BÜTÜNLÜK	2	2					4
CUMHURİYETİ YAŞATMAK	4						4
ÇAĞ						4	4
ÇOĞUNLUK	4						4
DEVLET ADAMLARI				4			4
DEVLET İŞLERİNİN BAĞIMSIZLIĞI					4		4
DÜŞÜNCE YAPISI		1	1		2		4
EKONOMİ POLİTİKASI				4			4

Tablo 1. Devamı

Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Frekansı

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam
FEDAKARLIK	1	1	1	1			4
GRUPLAR			3	1			4
HASTANE			1	3			4
İDEALİSTLİK					2	2	4
İLKELER		1			1	2	4
İNKILAP ÖĞRETMENİM						4	4
İSMET İNÖNÜ	2					2	4
İSYANLAR	1				2	1	4
İŞÇİ			3	1			4
KURTULUŞ	3			1			4
KURUL		1		3			4
MILLİ EKONOMİ		1		3			4
MILLİ RUH		4					4
MUTLULUK	2		1		1		4
SAVUNMA		3			1		4
SİYASİ BİRLİK		3	1				4
SOSYAL YAŞAM			2			2	4
ŞEHİT	3	1					4
TÜRK TARİHİ	1					3	4
UYUM			1		1	2	4
YENİ						4	4
YENİLEŞME						4	4
YÖNETME			1	2		1	4
ZAFERLER	3					1	4
1929 EKONOMİK KRİZİ				3			3
23 NISAN	3						3
ADAY				2		1	3
AHLAK	1			1	1		3
ANITKABİR	3						3
ATATÜRK DÖNEMİ					1	2	3
AYRICALIK OLMAMASI			3				3
BAĞLILIK		2			1		3
BAŞBAKAN	1			1	1		3
BENİMSEME		2			1		3
BÜTÜN DİNLERİN EŞİTLİĞİ					3		3
CİDDİYET				3			3
CİNSİYET			3				3
CUMHURİYET BAYRAMI	3						3
CUMHURİYET DÖNEMİ						3	3
ÇALIŞMAK		1	1			1	3
DEDEM	1			2			3
DEVLETE BAĞLILIK	1			2			3
DEVLETİN YARARI				2		1	3
DİN ADAMI					3		3
DOSTLUK				3			3
EDEBİYAT						3	3
FARKLI MİLLETLER		3					3
FIKİR ÖZGÜRLÜĞÜ	3						3
GEÇMİŞ						3	3
HALK DAYANIŞMASI			3				3
HALK VE DEVLET BÜTÜNLÜĞÜ				3			3
HALKI SAVUNMA			3				3
HARF İNKILABI					1	2	3
HOCA					2	1	3
HİSTİYANLIK					3		3
İMAMHATİP OKULLARI					3		3
İMKAN				3			3
İNANÇ AYRIMCILIĞI					3		3
İNSANLIK			1		1	1	3
İRTİCA					3		3
KARAR	1		1			1	3
KİLİSE					3		3
LAİK					3		3
MEDENİ KANUN			2		1		3
MEZHEP	1				2		3
MHP	1	2					3
MILLİ ÇIKARLAR		3					3
MILLİ MÜCADELE	1	2					3
NE MUTLU TÜRKÜM DİYENE		2	1				3
OLIGARŞİ	2			1			3
ORDU	2	1					3
ÖZ	1	2					3
ÖZGÜR DÜŞÜNCE	1		1			1	3
ÖZGÜR YAŞAMAK	1	1			1		3

Temel Eğitimini Tamamlayan Öğrencilerin, Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Aracılığı ile Belirlenmesi* (Determining Students' Cognitive Structure Regarding Atatürk's Principles Through The Word Association Test (WAT))

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam
PLANLAMA				2		1	3
SAAT VE ÖLÇÜDE DEĞİŞİKLİKLER						3	3
SEÇME VE SEÇİLME			2			1	3
SORUMLULUK		1	1	1			3
SOSYALİZM			2	1			3
SOSYOLOJİ			1			2	3
TANJU ÖZCAN	1			1		1	3
TARİKAT					3		3
TEKKE VE ZAVİYE					3		3
TEKNOLOJİ						3	3
TİCARET				3			3
TOPLUMA HİZMET			3				3
TTK		3					3
TÜRK LIRASI		2		1			3
ULUSAL BAĞIMSIZLIK		3					3
ZÜMRE			2	1			3
ADAMLIK		1	1				2
AHİRET					2		2
AİLE			2				2
AKIM		2					2
ANLAŞMA	1		1				2
ANLAYIŞ			1		1		2
ANTI LIBERALİZM				2			2
ASALET					2		2
ATATÜRK SEVGİSİ	1	1					2
ATATÜRKÜN HAYATI						2	2
ATILIM						2	2
AYRICALIK		1	1				2
AYRIMCI OLMAYAN			1		1		2
AZINLIK	1	1					2
BAYRAK SAYGISI						2	2
BİRLİKTELİK		2					2
CEMIYET	1		1				2
CESARET					2		2
CÖMERTLİK					2		2
ÇAĞDAŞ MEDENİYETLER						2	2
ÇANAKKALE	2						2
ÇİFTÇİ			2				2
DEMİRYOLLARI				2			2
DEVLET DESTEĞİ				2			2
DEVLETİN İLERLEMESİ						2	2
DIĞER ÜLKELERİN HALKLARI			2				2
DINDARLIK					2		2
DİNİ AYRICALIK OLMAMASI					2		2
DINSIZLIK					2		2
DIYANET					2		2
DOKTOR				2			2
DÜRÜSTLÜK					2		2
DÜZENLEMEK						2	2
EMEK			2				2
ENVER PAŞA	1	1					2
ERKEK			2				2
ESKİ ZAMANLAR	1					1	2
ESNAFLIK			2				2
EŞİTSİZLİK				1	1		2
FERMAN					1	1	2
FIRSAT			1			1	2
GEÇİŞ						2	2
GELİŞMİŞLİK						2	2
GERÇEKLIK			1			1	2
GÖRÜŞ				1		1	2
GÜVEN		1		1			2
GÜZELLİK					1	1	2
HAKİKAT			2				2
HAKİM			2				2
HAKSIZLIK			2				2
HATA			2				2
HAYAT		1				1	2
HAZINE				2			2
HDP				2			2
HUZUR			1	1			2
HÜKÜMET				1		1	2
İBADETHANE					2		2
İLERİ GÖRÜŞLÜLÜK		1				1	2
İLERİCİLİK					2		2

Tablo 1. Devamı

Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Frekansı

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam
İMAN					2		2
İNSAN AYRIMI			1		1		2
İŞ GÜCÜ				2			2
KADIN HAKLARI	1					1	2
KADINLAR			2				2
KAMU			1	1			2
KARMA EKONOMİ MODELİ				2			2
KILIK KIYAFET ÖZGÜRLÜĞÜ					2		2
KISMI İRKCİLİK		2					2
KITAP OKUMAK						2	2
KURAN KURSLARI					2		2
KURULUŞ	1			1			2
KÜLTÜREL				2			2
MANTIK					2		2
MEDRESE					2		2
MILLİ BAĞIMSIZLIK		1				1	2
MILLİ BAYRAMLAR	1	1					2
MILLİ BERABERLİK		2					2
MILLİ BİLİNÇ		2					2
MILLİ BİRLİK		1	1				2
MINARŞİZM				2			2
MODERN REJİM	1			1			2
MONARŞİ	2						2
MÜSLÜMANLIK					2		2
NUTUK		1	1				2
MÜSLÜMANLIK					2		2
NUTUK		1	1				2
ÖĞRETMEK						2	2
ÖĞRETMEN				1		1	2
ÖNEMSENMEMEK			1	1			2
PADIŞAHLAR					1	1	2
SARAY				2			2
SINIF FARKI			1	1			2
SOSYAL ADALET			2				2
TAHTA						2	2
TEŞKİLATLANMA				2			2
TOPRAK	2						2
TÜRK DİLİ						2	2
ÜST DÜZEY		1				1	2
VALİ			1	1			2
VATANA BAĞLILIK		2					2
VATANDAŞLIK			2				2
VATANIN BÜTÜNLÜĞÜ		1		1			2
YAŞLI DAYI					2		2
ZEKAT					2		2
1 MAYIS			1				1
19 MAYIS						1	1
ADALETLİ İNSAN					1		1
ADAM					1		1
AFGANİSTAN					1		1
AĞIZ				1			1
AKILLI TAHTA						1	1
ALIM					1		1
ALLAH					1		1
ALPARSLAN TÜRKİŞ		1					1
AMAÇ		1					1
AMERİKA				1			1
ANARŞİZM TERSİ				1			1
ANLAM	1						1
ANLAYIŞLI İNSAN					1		1
ARABA						1	1
ARAPÇA					1		1
ARAŞTIRMAK						1	1
ATEİZM					1		1
AVRUPA						1	1
AYDINLANMA						1	1
AYNI					1		1
AZİM				1			1
BAĞNAZ OLMAMA						1	1
BALKAN SAVAŞLARI		1					1
BANDIRMA VAPURU						1	1
BARINMA				1			1
BASIN ÖZGÜRLÜĞÜ	1						1
BAŞARMA			1				1

Tablo 1. Devamı

Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Frekansı

	Cumhuriyetçilik	Milliyetçilik	Halkçılık	Devletçilik	Laiklik	İnkılapçılık	Toplam
BAYINDIR				1			1
BENLİK		1					1
BEYİN GÖÇÜ		1					1
BİLGİ					1		1
BİLİNÇ					1		1
BİN ALI YILDIRIM	1						1
BİREYÇİLİK			1				1
BOLU			1				1
BOLU BELEDİYESİ				1			1
BOZUNTU						1	1
BÖLGE				1			1
BULAMADIM					1		1
BÜLENT ECEVİT						1	1
BÜROKRASI				1			1
BÜTÜN					1		1
BÜYÜK			1				1
CADDE			1				1
CAHİL ADAM	1						1
CEM KARACA			1				1
CİNSİYET AYRIMI				1			1
COĞRAFYA					1		1
ÇABA			1				1
ÇANAKKALE KÖPRÜSÜ	1						1
ÇIKARIM			1				1
ÇOCUK		1					1
ÇÖP KUTUSU						1	1
DAVRANIŞ					1		1
DAYANAK					1		1
DAYATMA						1	1
DEMOKRATİK DEVLET			1				1
DENGE			1				1
DERNEKLER			1				1
DESTANLAR		1					1
DESTEK			1				1
DEVİRİM						1	1
DEVLET BİLİNCİ				1			1
DEVLET MEMURU				1			1
DEVLET PLANLAMASI				1			1
DEVLET REFAHI				1			1
DEVLET SEVGİSİ				1			1
DEVLETÇİ				1			1
DEVLETİMİZ				1			1
DEVLETİN DESTEĞİ				1			1
DEVLETİN KURULUŞU				1			1
DEVLETİN YAPTIĞI İŞLER				1			1
DEVLETLER				1			1
DEZENFEKTAN						1	1
DIŞ POLİTİKA				1			1
DİKTATÖRLÜK						1	1
DİLİMİZE SAHIP ÇIKMA					1		1
DİN AYRIMI					1		1
DİN BASKISI					1		1
DİN SEVGİSİ					1		1
DINDAR YAŞAM BİÇİMİ					1		1
DİNDEN BAĞIMSIZ					1		1
DİRENİŞ		1					1
DIRILIŞ		1					1
DOĞRU KARAR					1		1
DOKUNULMAZLIK		1					1
DÖNÜŞÜM						1	1
DÖVİZ				1			1
DÜNYA				1			1
DÜNYACA BİLİNMESİ	1						1
DÜNYANIN EN KÖTÜ YÖNETİMİ				1		1	1
DÜŞMAN					1		1
DÜZENBAZLIK				1			1
EKMEK			1				1
EKONOMİ VE SOSYAL HAYAT				1			1
EMPATİ		1					1
ERGENLİK		1					1
FARKLI CEVAP KELİME SAYISI	173	97	142	121	127	155	815
TOPLAM CEVAP KELİME	1428	1104	1071	1128	1126	1149	7006

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

With the curriculum change of the Ministry of National Education in 2005, more emphasis was placed on alternative assessment and evaluation techniques and recommendations were made for their implementation (MEB, 2005). We can consider alternative assessment and evaluation techniques as types of assessment other than traditional assessment and evaluation techniques (Bahar vd., 2012). For educators and researchers, measurement techniques have become more important to determine the relationship between existing knowledge and different concepts and information, and to determine whether there is a permanent learning in which individuals associate their newly learned knowledge with their existing knowledge. At this point, the word association test (WAT) is a measurement tool that serves this purpose (Bahar vd., 1999; Bahar & Hansell, 2000; Bahar & Özatlı, 2003; Johnstone & Moynihan, 1985; Özatlı & Bahar, 2010). Word association, also known as associative experiment; It is a test in which a list of words is given to participant within the predetermined time according to the level of participant and participant must answer each word with the first word that comes to mind. When the participant is warned with the same key concept for the second time, he uses the answer word that is at a distance from him, and when he encounters the third stimulus, he uses the answer word that is a little further away from him. Thus, the pattern around the key concept is revealed from near to far. For each word with the first word that comes to mind (Bahar vd., 1999; Bahar & Hansell, 2000; Bahar & Özatlı, 2003, Spiteri, 2013).

History lesson fulfills an important function in raising a generation that adopts national and universal values in our country as well as the world. A national history education is among the past and present priorities of all contemporary countries. When we look at the past experiences that add meaning to the history of our country, the fact of the National Struggle is obvious; The reforms implemented as a requirement of contemporary civilization, the Kemalist system of thought, which is the form of our national identity and modernization, also shapes the main elements of our future (Metin, 2006; MEB, 2018). Atatürk's Principles, which are accepted as the ideological basis of the Kemalist thought system, are seen as a guarantee that will ensure the rise of the Republic of Turkey to the level of contemporary civilization and the continuation of its existence (Kili, 1998). Raising citizens who adhere to Atatürk's principles and reforms is among the general objectives of Turkish national education. With the National Education Basic Law No. 1739, the general and legal framework for the teaching of Kemalism in primary education was determined. The understanding that all courses should serve to realize the aims of the history of the revolution has prevailed in order for the students to grow up as Atatürkist individuals and to make Kemalism their behavior.

For this reason, the instruction titled "Ataturk's Revolutions and Principles Teaching Principles" dated 19 November 1981 was published (MEB, 2000). Following the extension of basic education to eight continuous years; The program was rearranged to cover Kemalism issues during an eight-year education period. Within this framework, Kemalism targets were determined in 10 lessons from the 1st to the 8th grade (Ata, 2008). The Principles of Atatürk, which emerged as a state policy from the first years of the Republic to the present, are given to students under the name of Life Sciences and Social Studies in Primary Education and the History of Revolution and Kemalism of the Republic of Turkey (Palazoğlu, 1996). Individuals who have completed their basic education are committed to Atatürk's principles and reforms; It is aimed to assimilate and protect contemporary, secular and democratic values. (Keçe, 2014).

The word association test was applied in this study in order to reveal the cognitive structures of 9th grade secondary school students. It is important in terms of revealing the knowledge and associations of the participants from primary education, which is the previous education level, to secondary education in their minds about Atatürk's principles and revealing the permanence effect. For this reason, it is aimed that the results of the research will contribute to the program development and improvement of the quality of education.

2. METHOD

Due to the in-depth analysis of the context and facts, the qualitative research model was preferred in this study and a descriptive research was conducted in the scanning model. The survey model is a research approach that aims to describe the current situation as it exists (Gençoğlu, 2019).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Only 299 responses out of 310 students studying at high schools at different academic levels were found suitable for evaluation. 7006 answer words were taken for 6 basic concepts that make up Atatürk's Principles. While "Republicanism" was the most answered key concept with 1428 answers, the concept of "Populism" was the least answered key concept with 1071 answers. The most repeated word in the research was "Atatürk" with 436 (6.2%). The realization of Atatürk's principles by Atatürk has an important role in being the most repeated reply word. All key concepts are interrelated.

As Bahar and Hansell (2000) stated, as the number and quality of the answer words associated with a key concept increase, the meaning attributed to the key concept also increases. From this point of view, when we look at the number of different answers given for Atatürk's Principles; 173 for republicanism, 97 for nationalism, 142 for populism, 121 for statism, 127 for secularism, 155 for revolutionism; In total, 815 different answers were used.

It cannot be said that all of these answer words are correct and meaningful. This situation may only be related to the students' ability to derive different words. Because the key concept with the least number of different words derived was the principle of "Nationalism", while the minimum number of answers was the principle of "Populism". The principle of republicanism was the key concept in which the most different answer words were used. It is possible to say that the principle of republicanism has a stronger meaning than other principles. Although the maximum number of different answer words is in the range of 10-19 cutoff points, the least repetitive answer concepts are in this range. The most repeated words after Atatürk are "People" (3.9%), "Equality" (3.5%), "State" (2.9%), "Innovation" (2.9%), "Justice" (2.5%), "Freedom" (2.4%), "Democracy" (2.4%), "Nation" (2.2%), "Religion" (2.0%), "Election" (2.0%) were the response words. All of these words with a large number of repetitions are closely related. The fact that these answer words are included in the cognitive structure of students can be interpreted as Atatürk's principles are mostly associated with words that have correct meanings.

In this study, it was seen that the participants directly related Atatürk's principles with each other. In Er Tuna's (2018) research, teacher candidates directly related the principles of "Populism" and "Republicanism". In Elbay's (2020) study with 8th grade students, it was seen that other principles other than "Stateism" and "Revolutionaryism" were associated with each other. This situation shows that there are deficiencies in teaching or learning Atatürk's Principles. In this study, the roof-like answer words that the participants associated with the key concepts are "Atatürk, equality, human, justice, Republic of Turkey, politics, freedom, nation, election, administration, innovation, unity and solidarity". This result is supported by "Bahar and Kılıç (2001), Işıklı et al. (2011), Akman and Koçoğlu (2016), Er Tuna (2018) and Elbay (2020)" are similar to most of the framework concepts that emerged in their studies. The principle of republicanism has 54 common answers with other principles. The principle of Revolutionism, which has the least common answer, has 17 common answers. As in the study of Elbay, (2020) and Işıklı et al. (2011), in this study, the relation between the principle of revolutionism and common answers is less and it is disconnected from the cognitive structure. This is due to the lack of knowledge in students.

In this study, it was seen that there were some misconceptions about some key concepts between the 10 and 19 cut-off points, where the number of different answers is high. "Recep Tayyip Erdoğan" (f 13) and "War" (f 10) answers for the principle of republicanism have been an erroneous association. It has been observed that the answer words "Turkism" (f 17) and "Racism" (f 13) are used incorrectly for the principle

of nationalism. The same misconception emerged in the study of "Işıklı et al. (2011)", and the answer word "racism" was used for the principle of nationalism. Although the principle of etatism has more economic and investment meanings, it is also associated with the answer words "President" (f 17) and "Recep Tayyip Erdoğan" (f 10). In Işıklı et al.'s (2011) study, while the principle of statism is associated with the management style; In the study of Elbay (2020), it was incorrectly associated with the word school. For the principle of secularism, the answer words "Ottoman State", "Language" and "Caliphate" were also used. In the study of Elbay (2020), the answer words "Prayer" and "Mosque" were associated incorrectly, and in the study of Akman and Koçoğlu (2018), the answer word "religion" was incorrectly associated.

The answers to "Lesson", "History" and "Social Studies" given for the principle of Revolution show that students see this principle as a course name and therefore they have misconceptions. It is seen that the common bonds between Atatürk's principles and the answer concepts are generally understood correctly. Compared to other studies in which these key concepts were used, it was seen that a lot of wrong associations were made proportionally. Atatürk's principles and reforms are included in the constitution, the Basic Law of National Education and education programs. Although it is among the priorities in the reform processes and program writing at short intervals, it is seen that the teaching of Atatürk's principles is insufficient. In this study, misconceptions were found in the principles of republicanism, nationalism, statism, secularism and revolutionism. The fact that we encounter similar misconceptions about secularism and nationalism at all levels of education stems from the different meanings attributed to the concepts and the lack of knowledge.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/57

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmada yazarların katkısı 1.yazar için %50, 2.yazar için %50 olarak ifade edilebilir.

Yazar 1: İçerik analiz formunda uzman görüşünün alınması, danışmanlık

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, yorumlama, raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarların kendi aralarında ya da herhangi bir kurum/kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 326–342. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1196251>

English Teachers' Perceptions of Teaching English in Single-Sex Classrooms

İngilizce Öğretmenlerinin Tek Cinsiyetli Sınıflarda İngilizce Öğretimi ile İlgili Algıları

Tuğba Karaca¹ , Betül Bal Gezeğin² 

Geliş Tarihi (Received): 29.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 22.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Abstract: This study examines English language teachers' perceptions regarding teaching English in single-sex classrooms prevalent in religious vocational secondary schools, high schools, and other vocational and technical high schools in Türkiye. The study employs a qualitative methodology, utilizing semi-structured interviews with eight English teachers from three different religious vocational high schools. These teachers instruct classes in female-only, male-only, and both male and female classrooms separately. The data collected from the participant teachers was analyzed in regard to the advantages and disadvantages of single-sex classrooms in language teaching. The findings of this study may provide insights into pedagogical implications for policy-makers, curriculum developers, material designers, and language teachers.

Keywords: single-sex classrooms, teaching English, teachers' perceptions, English in single-sex classrooms

&

Öz: Bu çalışma, Türkiye'de imam hatip ortaokullarında, imam hatip liselerinde ve diğer mesleki ve teknik liselerde yaygın olan tek cinsiyetli sınıflarda İngilizce öğretimine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin algılarını araştırmaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış, üç farklı imam hatip lisesinden sekiz İngilizce öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden üç tanesi kız, bir tanesi erkek, dört tanesi ise ayrı ayrı hem kız hem erkek sınıflarına ders vermektedir. Katılımcı öğretmenlerden toplanan veriler dil öğretiminde tek cinsiyetli sınıfların avantaj ve dezavantajları yönünden analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, materyal tasarımcılar, müfredat geliştiriciler ve dil öğretmenleri için pedagojik uygulamalara ışık tutabilir.

Anahtar Kelimeler: tek cinsiyetli sınıflar, İngilizce öğretimi, öğretmenlerin algıları, tek cinsiyetli sınıflarda İngilizce

Atıf/Cite as: Karaca, T., & Bal Gezeğin, B. (2023). English teachers' perceptions of teaching english in single-sex classrooms. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 326-342. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1196251>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Tuğba Karaca, Milli Eğitim Bakanlığı, tugbapisirci@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7675-0279>

² Doç. Dr. Betül Bal Gezeğin, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, betulbal@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9818-9347>

1. INTRODUCTION

Single-sex classrooms or schools where boys or girls attend exclusively are prevalent in many countries in the world. Along with the Muslim countries, some other countries where single-sex education is popular are Chile, Israel, South Korea, Singapore, Ireland, the United Kingdom, Hong Kong, New Zealand, South Africa, and Australia (Riordan, 2011). Many studies were conducted to investigate the efficiency of such settings, and both positive and negative findings were obtained about the effects of single-sex education.

To start with the advantages of these classrooms or schools, the most frequently repeated benefit is the absence of distraction caused by the opposite sex, thus providing a more relaxed and anxiety-free learning environment for both sexes (Hubbard & Datnow, 2005; Riordan, 1990; Salomone, 2006; Spielhagen, 2006; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001). Another positive finding is that gender stereotypes are eliminated in such classrooms (Riordan, 2003; Vail, 2002). Also, it was found that female students and students from socioeconomically low families take advantage of these schools in terms of academic achievement (Riordan, 1990; Salomone, 2006; Tsolidis & Dobson, 2006; Vail, 2002). Finally, some other studies have pointed to the different learning styles of male and female students and the need for gender-based classrooms to teach students by their gender's learning styles (Gurian & Ballew, 2004; Sax, 2005; Spielhagen, 2006; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001).

As for the negative findings about single-sex classrooms, Gray and Wilson (2006) found out that those classrooms did not have a positive effect on male students and that male students in such classrooms tended to behave aggressively and competitively and showed no progress in academic achievement. Besides, single-sex education is thought to subvert diversity in contrast to coeducational settings where both male and female students attend together. Separating students deprives them of the opportunity to interact with the opposite sex, affecting the students' social relationships adversely, and causing gender stereotypes (NOW, 2006, as cited in Chambers II, 2009).

In Türkiye, studies were generally oriented around students' perceptions about mixed or single-sex-based education in higher religious education (Altıntaş, 2018; Çiçekdağı, 2019; Erpay & Sümer, 2019). Erpay and Sümer (2019) suggest that single-sex education does not significantly contribute to students' academic, emotional, and personality development. Still, this model allows pupils to express themselves more freely. On the other hand, Çiçekdağı's findings (2019) are in favor of the coeducational settings for the personality and academic development of students in higher religious education. Also, Altıntaş (2018) gives an account of students' perspectives on single-sex education with both advantages and disadvantages. The latter is expressed predominantly by the students in this research. Erdoğan (2020) evaluated the relationship between mixed-gender, single-gender education, and school engagement and concluded that single-gender schools for girls had better school engagement than single-gender schools for boys or mixed-gender schools. Offering a different perspective, Sarı (2017) investigated whether teachers support coeducation or single-sex education and found out that the former was preferred by most teachers.

All these studies examine the issue from a general educational perspective, yet research on the impact of single-sex classrooms on language education is rare both in the world and in Türkiye (Abdolalizadeh, 2010; Aslan, 2009; Chambers, 2005; Farisiyah et al., 2021; Kissau et al., 2009; Mathers, 2008; Nadafian & Mehrdad, 2015). Abdolalizadeh (2010) investigated the female learners' self-perceptions of oral performance in single-sex and coeducational classrooms in Iran and found that female learners prefer coeducation because those settings give them chances for constructive competition, socialization, and understanding of the opposite gender. All of these listed are appealing for strengthening oral communicative skills and willingness to collaborate to advance as English speakers. Chambers (2005) did a study in the English context about teaching foreign languages, German and French, in single-sex classrooms and reported that students appreciated working in single-gender groups and felt more comfortable participating in speaking activities and asking questions about their studies. Farisiyah et al. (2021) indicated that because male and female

students learn differently, single-sex classes have a favorable and significant impact on English achievement. Kissau et al. (2009) investigated the effect of single-sex instruction on students' motivation to learn Spanish. The results showed that boys, in particular, were less anxious and hence more eager to participate in Spanish class when opposite-sex pupils were absent. Mathers (2008) examined the role of single-sex and coeducational classrooms on merely boy students' attitudes and self-perception of competence in French and showed that in boys-only classrooms, students were more ready to work hard and take risks and not afraid of making mistakes. Nadafian and Mehrdad (2015) did a study on the relationship between EFL students' gender and their willingness to communicate in same-sex classrooms. They reported that female students were found to be more willing to communicate with the same gender peers or teachers.

1.1. Significance of the Study

In Turkey, the number of religious vocational secondary schools and high schools is increasing day by day. As Karateke (2021) reported, while the number of religious secondary schools (imam hatip ortaokulu) was 1099 during 2012-2013, the number has increased to 3427 between 2020-2021. While the percentage of religious secondary schools was 6,47%, it has risen to 18,01%. A similar case was also reported for religious high schools (imam hatip lisesi) with an increase from 708 schools to 1673 during the same period mentioned above.

If the other vocational and technical high schools with single-sex classrooms are also taken into account, it is assumed that the positive or negative impact of these classrooms should be considered in depth. Considering the existing literature, it can be concluded that the research is generally centered around the overall perspectives, not specifically related to language learning or teaching, and those referring to the language learning or teaching aspect of the matter are limited in number. More research needs to be carried out in this perspective, and this study aims to fill this gap in the literature.

1.2. Purpose of the Study

In this paper, language teaching is investigated through the experiences of teachers lecturing in single-sex classrooms. The results are expected to increase awareness of the advantages and disadvantages of single-sex classrooms and shed light on how language teaching should be carried out in such classes to utilize the advantages and minimize the disadvantages.

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

This study investigated the teachers' perceptions of the advantages and disadvantages of teaching English in single-sex classrooms. The qualitative method was employed in this research. Qualitative research allows the exploration and understanding of the meaning attributed to a social or human problem by individuals or groups (Creswell, 2009). As the teachers' experiences were resorted to as the data, phenomenological research was utilized. Phenomenological research is used "to seek reality from individuals' narratives of their experiences and feelings and to produce in-depth descriptions of the phenomenon" (Yüksel & Yıldırım, 2015, p. 1). The following research questions were answered in this study.

- 1- Are there any advantages of single-sex classrooms in language teaching? If so, what are the advantages?
- 2- Are there any disadvantages of single-sex classrooms in language teaching? If so, what are the disadvantages?

2.2. Sample Group

The data was gathered at three different Anatolian Religious Vocational High Schools in the same province, one for just girls, one for just boys, and the other including both girls-only and boys-only classrooms. Semi-

structured individual interviews were held with eight teachers (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8) lecturing in such classes: three teachers lecturing just female classes, one teacher lecturing just male classes and four teachers lecturing both male and female classes separately. The purposeful sampling method was employed in the selection of participants. Purposeful sampling is based on deliberately selecting settings and participants to elicit critical information that other choices cannot provide (Maxwell, 2012). These teachers were chosen as the sample because they have been teaching English in single-sex classrooms. They have enough experience to talk about the advantageous and disadvantageous sides of such settings. The years of teaching experience of these teachers ranged from 10 to 25. All teachers who participated in this research had teaching experience in single-sex classrooms ranging from 2 to 8 years. The table below displays further information on the teachers who were interviewed.

Table 1.

Descriptions of Interviewed Teachers

Participants	Gender	Year of Professional Experience	Year of Experience in Single-sex Classrooms	Gender of Learners
T1	Female	23	6	Female/Male
T2	Male	25	2	Female/Male
T3	Male	10	6	Female
T4	Female	16	8	Female
T5	Female	16	5	Female/Male
T6	Female	20	5	Female/Male
T7	Female	16	6	Female
T8	Female	10	4	Male

2.3. Data Collection Instrument and Procedure

Semi-structured interviews were used to obtain the opinions of teachers. As Dearnley (2005) puts it, through semi-structured interviews, participants are asked the same questions in a flexible order to elicit their experiences in depth. The researchers created a semi-structured interview form for data collection. The form was composed of ten open-ended and interpretative questions. The questions were prepared by the researchers and checked by an expert in the field of foreign language teaching. The main questions were related to the pros and cons of teaching English in single-sex classrooms. The interview questions were pretested with one participant from the target group (T1). She was asked about the clarity of the questions. If the questions were considered misleading, she was asked how to change them to make them clear and understandable. In this way, the questions were improved. Before the interviews, each participant signed a consent form. Each interview lasted for approximately 40 minutes. All the interviews were conducted in Turkish for the teachers to express themselves better and avoid misunderstanding, and audio recorded with the consent of the participants. The transcriptions were then translated into English and have undergone several checks by different experts to reach a consensus on the right translations.

2.4. Data Analysis

The qualitative data from the interviews were analyzed through content analysis. Qualitative content analysis is "the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns" (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278). Initially, the data was divided into codes. Similarities and differences within bits of data were identified in this way. Finally, after reducing the irrelevant items, similar data segments were clustered into common themes. During this process, the researchers developed a codebook based on the transcripts' analysis. Another researcher was asked to cross-check the codes to increase reliability through "intercoder agreement", as coined by Creswell (2009, p. 191). Therefore, it was checked whether the data would be coded similarly by a different

researcher. The results were independently compared, and two main themes followed by subthemes were agreed on.

2.5. Ethical Approval

The ethical approval for this study was obtained from the Ondokuz Mayıs University ethic committee with the approval number 2022-758 on 26 August 2022.

3. FINDINGS

This investigation aimed to reveal the perceptions of English teachers about the advantages and disadvantages of single-sex classrooms in light of two research questions.

3.1. Research question 1: Are there any advantages of single-sex classrooms in language teaching? If so, what are the advantages?

The data drawn from the teachers' interviews suggest a unanimous acknowledgment of the advantages of single-sex classrooms in language teaching. According to the content analysis, four subthemes were identified under the main theme: advantages of single-sex classrooms. The following table shows these subthemes and codes.

Table 2.

Advantages of Single-Sex Classrooms

Theme	Subthemes	Codes
Advantages of Single-Sex Classrooms	Ideal Psychological Environment for Language Learning	Low level of anxiety, high level of willingness to communicate, risk-taking, self-confidence, lack of shyness, not being afraid of making mistakes
	Lack of Distraction by the Other Sex	Academic focus, no need to be noticed by the other sex, no anxiety created by the other sex, no pressure by boys over girls or vice versa
	Girls' classrooms are ideal for language learning	Girls' high motivation for language learning, aptitude, engagement in activities, being disciplined and organized, better communication with the teacher, easy classroom management
	Single-Sex Classrooms for Different Learning Styles and Interests	Boys' learning styles, girls' learning styles, activities addressing the interests and gender of the students

Quotations from the interviews accompany the findings to reflect the participants' views.

3.1.1. Ideal Psychological Environment for Language Learning

All the teachers agreed that in single-sex classrooms, students, especially girls, have low levels of anxiety. This is due to the lack of the other sex in the classroom. In the absence of the other sex, students are said to feel more secure, less shy, more confident, eager to take risks, not afraid of making mistakes, and thus more willing to communicate. To illustrate the teachers' perceptions, some selected comments are provided below.

In mixed classrooms, students cannot do every action, or say everything; they feel shy. In single-sex classrooms, they feel more relaxed. And this is what lowers anxiety in language learning. Less speaking anxiety, more willingness to communicate. (T1)

They feel less anxious, don't fear making mistakes, and don't feel shy because there are no boys in the classroom. This increases their self-confidence and interest in English. They feel less pressure on them. (T3)

Both male and female students experience anxiety while learning a language, but the absence of the other sex in the classroom decreases the anxiety level. Students feel shy and unwilling, especially in speaking, reading, and pronunciation. However, in single-sex classrooms, students are not afraid of making mistakes and even make fun of their mistakes. (T5)

3.1.2. Lack of Distraction by the Other Sex

Besides the anxiety and pressure created by the other sex, mixed classrooms were also reported to distract the students both emotionally and academically by four out of eight teachers. Therefore, teachers were in favor of single-sex classrooms in this respect. The attitudes of teachers were reflected in the following remarks.

The absence of the other sex both prevents distraction and helps academic focus. In mixed classrooms, students desire to be noticed by the other sex. (T2)

In co-educated schools, boys and girls try to show themselves to the other sex. This may distract them, and a negative remark or behavior of the other sex may ruin their self-confidence and decrease their interest in the lesson. (T3)

Because there are no girls in the classroom, boys can focus on the lesson better. In mixed classrooms, students sometimes want to be noticed by the other sex, and emotional affairs may affect their success. Yet, in single-sex classrooms, we do not face such problems. (T8)

3.1.3. Girls' classrooms are ideal for language learning.

Considering the characteristics of girls, classroom management, and classroom atmosphere, seven teachers expressed that girls' classrooms were ideal and non-problematic for language learning and teaching. The following comments typically display the participants' opinions concerning this issue.

Girls are more focused, attentive, and organized...they are careful about fulfilling their responsibilities...They are quieter; their learning environment is ideal. They learn easily. (T1)

In girls' classrooms, motivation, engagement, new and different thoughts, and success in language activities are higher. (T2)

Classroom management is accessible in girls' classrooms. And this affects the learning and learning environment positively. In this context, boys' classrooms are problematic. (T4)

Girls are apt and willing to learn a language and generally do it systematically. They try to understand the rules correctly, sing English songs, read books, etc. A room of girls eager to learn makes girls-only classrooms an ideal place to teach and learn a language. (T7)

3.1.4. Addressing Different Learning Styles and Interests

Seven teachers mentioned the differences between girls' and boys' learning styles. One teacher (T3) stated that he did not think there was a difference between the learning styles of students in terms of gender. Still, he agreed that single-sex classrooms contributed to addressing different interests based on gender. The following extracts show some opinions on this issue.

Boys are kinaesthetic and auditory learners. Girls are visual and auditory learners... Both love digital learning... Some activities are hard for boys. For example, boys are bad at art and craft activities, but girls love such activities, including designing... Boys are mostly keen on technology-integrated activities. (T1)

The learning styles of boys and girls and teaching them are different. Girls are visual and auditory, and their attention span is longer. But boys need to move around the classroom. They cannot focus on one activity for a long time. (T2)

In a girls' classroom, you can shape your activities around their interests. For example, while teaching a grammar lesson, you can give examples only addressing their interest. (T3)

The interests of girls and boys are different. One of the advantages of single-sex classrooms is that we can manipulate the things that attract their attention. For example, we can use fashion in girls' classrooms while we can make use of sports in boys' classrooms. (T8)

3.2. Research Question 2: Are there any disadvantages of single-sex classrooms? If so, what are the disadvantages?

Teachers were also asked about the disadvantages of single-sex classrooms, and their common answers were categorized under four subthemes. The following table displays these subthemes and codes.

Table 3.

Disadvantages of Single-Sex Classrooms

Theme	Subthemes	Codes
Disadvantages of Single-Sex Classrooms	Communication Problems	Lack of real-life communication context, lack of communication opportunity between boys and girls, lack of discourse variety
	Boys' classrooms are not ideal for language learning	Boys' low levels of motivation for language learning, not being systematic and strategic, unwillingness, boys' negative impact on each other, complex classroom management
	Restrictions in Classroom Activities	Lack of the other sex in role-plays, dialogues and activities, lack of variety in activities
	Lack of Cooperation between Different Sexes in Learning	Lack of peer collaboration between boys and girls, lack of learning from one another

3.2.1. Communication Problems with the Other Sex

Five teachers share similar views on the lack of communication with the other sex in single-sex classrooms and its negative impact in the long run. These teachers expressed that students can have communication problems with the other sex in their adulthood. T1 and T6 specified this case, telling an anecdote as follows.

A student of mine said once: "Teacher, we feel shy while talking to our male friends outside. Why don't we attend coed classrooms?" (T1)

When children come together, they don't know how to behave. They feel shy and can't express themselves. For example, once, boys and girls had to sit next to one another during an exam, and, believe it or not, students felt so shy, and they could not behave in a relaxed way. This affected their exam results. Their marks came lower than usual. (T6)

The following comment also shows the view of another teacher regarding the same issue.

There is no interaction between girls and boys. And this affects the sociability of the students. The lack of the natural environment created by the existence of the boys causes an unnatural learning environment. How will they communicate with males in real life? These students

cannot experience discourse variability. Students also say that they have difficulty communicating with the other sex. (T3)

3.2.2. Boys' classrooms are not ideal for language learning

All the teachers expressed that in language learning when compared with girls, boys are not as systematic, strategic, motivated, interested, and willing as girls and that classroom management in boys' classrooms is hard. Thus, a classroom consisting of boys does not make an ideal language learning environment. The following comments illustrated this.

Boys love moving and cannot focus for so long. When they are gathered together in one classroom, they affect each other badly and cannot learn optimally. (T1)

Generally, girls have higher motivation in language learning. We can understand this from their participation in classroom activities, their readiness, and their strategies to learn the language. So a classroom that includes only girls is ideal for language teaching, but what about boys' classrooms? The fact that they are more unwilling is a challenge for the teacher. (T4)

While girls are eager to learn a language, boys' willingness rate is generally lower. They can't sit and listen for a long time and are not focused. Therefore, motivating boys-only classrooms for language learning is not so easy. Just integrating technology into teaching works. (T8)

3.2.3. Restrictions in Classroom Activities

Regarding classroom activities, two disadvantages were identified from the remarks of five teachers. The first is the lack of the other sex in some communicative activities such as role-plays and dialogues, and the second is the lack of activity variety in single-sex classrooms. Reflecting on their experiences in single-sex classrooms, teachers point to this issue as follows.

The task is a dialogue. And you need both male and female students. No boys or no girls. The activity does not reflect real life. (T1)

For example, while teaching clothes in the boys' classroom, you cannot find any examples of girls' dresses to point to. Boys are reluctant to act out in dialogues including a girl role. (T2)

The variety would be much more if we were in a mixed classroom. In the girls' classroom, you don't give examples about sports, but in diverse classrooms, you give examples addressing both girls and boys, increasing the variety. (T3)

Mixed classrooms are better for activities like role-plays and drama where the boys should also act. Single-sex classrooms are not sufficient in this respect. (T7)

3.2.4. Lack of Cooperation between Different Sexes in Learning

Four teachers emphasized the lack of opportunity to cooperate with the other sex in single-sex classrooms, pointing out that there might be things that girls could learn from boys and boys from girls. The following comments show the teachers' views on this issue.

In mixed classrooms, every student takes advantage of each other's potential and learns from each other. Also, the ability to communicate and cooperate with the other sex increases. But this is missing in single-sex classrooms. (T1)

If the classrooms were mixed, there might be things that boys could learn from girls because girls are more disciplined and more strategic in language learning. (T2)

Language teaching is based on tasks. In mixed classrooms, collaborating with the other sex in these tasks may be enjoyable. Students may complete each other, learn from one another, and they may contribute to the learning of each other. (T4)

Coeducation provides diversity and different points of view. Both girls and boys make contributions, and they complete each other. However, in single-sex classrooms, students cannot see the other sex's perspective. (T5)

4. DISCUSSION

4.1. Research Question 1: Are there any advantages of single-sex classrooms in language teaching? If so, what are the advantages?

The qualitative findings revealed four advantageous sides of single-sex classrooms. First, these classrooms were claimed to provide an ideal psychological environment for language learning. This is most probably thanks to the lack of the other sex in the classroom, as asserted by teachers. In the existence of the other sex, students may feel shy, under pressure, and afraid of losing face in front of the opposite sex. Thus, they might not attempt to take risks, which affects mainly students' oral skills negatively. For example, they are likely to be reluctant to speak or read a passage aloud. However, in the absence of the other sex, students may feel less anxious, more confident, and more willing to take risks and communicate. Similar findings were observed by several studies in general educational settings (Riordan, 1990; Salomone, 2006; Spielhagen, 2006; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001). Also, regarding language teaching, Chambers' (2005) finding that students feel more confident to participate in oral activities and ask questions about their learning corroborates this result of the study. Teachers in this study emphasized that girls took advantage of low levels of anxiety in single-sex classrooms; however, Kissau et al. (2009) indicated that in the absence of the opposite sex, boys were especially less anxious and thus more willing to participate in Spanish class. Likewise, Mathers (2008) pointed to the willingness of boys to work and take risks in French classes in single-sex classrooms compared to mixed classrooms. These differences in favor of girls or boys may be due to the research context. This study was conducted with teachers working in religious vocational high schools. Generally, conservative students attend these schools, which was probably why teachers observed a remarkable advantage for girls.

The second advantage of the absence of the other sex was the lack of distraction and its contribution to academic focus. In mixed classrooms, students tend to show or prove themselves to the other sex, especially teenagers may build an emotional bond with an opposite-sex student and try to draw their attention. This situation may lead to the distraction of the students and lessen their academic focus. This is not directly related to language teaching or learning, but the students' distance from academic matters also influences their success in language learning. This finding supports the previous research in literature (Hubbard & Datnow, 2005; Riordan, 1990; Salomone, 2006; Spielhagen, 2006; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001). For example, some of the results of Hubbard and Datnow's study (2005) were that boys did not have to act cool to impress the girls and the girls were more self-confident about their appearance without the harassment of the boys, which allowed them to focus on academics. This was also what was asserted by teachers interviewed in this research.

Thirdly, the teachers stated that girls' classrooms were ideal for language learning. Girls are claimed to be left-brain dominant, which makes them better at language (Gurian & Ballew, 2004; Sax, 2005). Also, girls are generally more disciplined, attentive, and committed to their responsibilities than boys. Each factor affecting language learning functions differently in boys and girls. In literature, there are arguments that girls have higher motivation, and a more positive attitude than boys (Coşkun, 2014; Xiong, 2010) and also that they are good at using language learning strategies (Aslan, 2009). Considering these factors, it sounds natural that a classroom full of female students may form an optimal language learning and teaching environment.

The last advantage drawn from the interviews is that single-sex classrooms appeal to different learning styles and interests of girls and boys. The teachers in this study expressed that boys and girls learn differently, and their interests are different from each other. Boys' attention span is shorter; they cannot focus on one activity for a long time and depend mostly on kinaesthetic activities. On the other hand, girls' attention span is longer, they can concentrate on any activity for a longer time, and they can take advantage of visual and auditory learning better than boys. As Skehan (1991, p. 279) says, "Success is achievable for each type of learner provided that learners play to their strengths." Warrington and Younger (2001) assert that single-sex classrooms make it possible for teachers to change the curricular methodologies and materials to satisfy the different demands of the students. In this respect, single-sex classrooms offer both girls and boys what they need for their interests and dominant learning styles, thus helping them use their strong sides. This result of the study seems to confirm the findings of earlier studies (Gurian & Ballew, 2004; Sax, 2005; Spielhagen, 2006; Thompson & Ungerleider, 2004; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001), which were carried out within general educational perspective. Also, in the context of language learning, it justifies the study by Farisiyah et al. (2021).

4.2. Research Question 2: Are there any disadvantages of single-sex classrooms? If so, what are the disadvantages?

The study uncovered four disadvantageous sides of single-sex classrooms. Initially, single-sex classrooms were criticized in that they might affect the students' social skills adversely and cause communication problems with the other sex in real life. This finding is consistent with that of NOW's (2006, as cited in Chambers II, 2009). When students are separated by gender, they interact with only the same sex, which might lead to a breakdown in communication with the other sex in the long run as an adult. Diverse classrooms are advantageous in this respect as they provide the students with a natural social environment and thus prepare them for real-life interaction (Dale, 1974).

Another disadvantage claimed by the teachers was that boys' classrooms were not ideal for language learning. Firstly, this is due to the general characteristics of boys. As the studies in the literature show, they are generally thought to be less attentive, more competitive, and not easy to control (Hubbard & Datnow, 2005; Sax, 2005; Thompson & Ungerleider, 2004). Moreover, boys have lower motivation in language learning (Coşkun, 2014; Xiong, 2010) and are worse than girls at using language learning strategies (Aslan, 2009). In boys-only classrooms, boys may not positively affect each other academically, may distract one another easily, and such classrooms might reinforce the competition between them (Gray & Wilson, 2006). Such a learning environment is not suitable for language learning as well. However, there may be exceptions for boys-only classrooms with higher achievement in languages as in the study of Kissau et al. (2009).

The third drawback detected in the interviews was related to the classroom activities in terms of diversity and lack of the other sex. The teachers reported that the absence of the other sex in the classrooms could be a problem in the implementation of some activities such as dialogues and role-plays. They also asserted that if the classrooms were mixed, they could be using a range of different activities involving both sexes and catering to both girls' and boys' interests, and that would create diversity in the classroom. In literature, to the researchers' best knowledge, studies did not focus on the lack of the other sex in language activities. Concerning activity diversity, earlier studies seem to support single-sex classrooms in addressing different learning styles of girls and boys (Gurian & Ballew, 2004; Farisiyah et al, 2021; Sax, 2005; Spielhagen, 2006; Thompson & Ungerleider, 2004; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001).

The final disadvantage obtained from this study was the lack of cooperation between different sexes in learning. There may be things that boys can learn from girls and vice versa. The teachers expressed that cooperation between different sexes could foster their learning. Consistent with this finding, Sukhmandan et al. (2000) also argued that students in single-sex schools do not have the opportunity to learn about the

perspective of the opposite sex. However, in mixed classroom settings, students have the chance to exchange viewpoints with the other sex. Regarding the contribution of cooperation to language learning, the study by Abdolalizadeh (2010) confirms this finding of the study by concluding that female students prefer mixed classrooms to improve their oral skills through constructive competition, cooperation, and socialization with the other sex.

5. CONCLUSION

In conclusion, this study focused on English language teachers' perspectives on single-sex classrooms in language teaching. Through semi-structured interviews, eight teachers reported on the advantages and disadvantages of single-sex classrooms in English language teaching. An anxiety-free learning environment, lack of distraction by the other sex, and catering to different learning styles are among the advantages reported by the teachers. Also, the teachers believe that girls-only classrooms are ideal for language teaching because girls are easy to control in respect of character and more adept at language learning. As for the disadvantages, communication problems with the other sex, restrictions in classroom activities, and lack of cooperation between different sexes were frequently repeated by the teachers interviewed. Furthermore, the teachers agreed with the idea that single-sex education does not favor boys.

Some of these results, especially those related to the communication and cooperation with the opposite sex peers, do not seem to be unique to language learning only; thus, they need to be considered in terms of students' social, psychological, and academic development in a broader educational context. Policymakers need to weigh what students gain and lose through such kind of education. Also, this matter should be attended to by the authorities with regard to their short-term and long-term benefits and damage.

It is advisable for teachers that they take advantage of single-sex classrooms by providing the students with conditions where they can play to their strengths. Teachers can focus on only one gender group's demands and interests. They can benefit from such settings by altering curricular materials as suggested by Warrington and Younger (2001) and adding extracurricular activities to better meet the different needs of girls and boys separately.

This study gives a portrayal of teachers' perceptions only, so for future research, it is suggested that an in-depth study be conducted to reveal the students' perspectives as well. Also, the research is limited in the number of participants. Further research is needed particularly from different schools and language teaching contexts.

Reference

- Abdolalizadeh, M. (2010). *Female learners' self-perceptions of oral performance in single-sex versus coeducational Iranian EFL classrooms: A case study* [Doctoral dissertation, Eastern Mediterranean University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/female-learners-self-perceptions-oral-performance/docview/1523717771/se-2>
- Altıntaş, M. E. (2018). Yüksek din öğretiminde karma ya da tek cinsiyete dayalı eğitim üzerine nitel bir araştırma [A qualitative research on mixed or single sex based education in higher religious education]. *Journal of Divinity Faculty of Hitit University*, 17(34). <https://doi.org/10.14395/hititilahiyyat.488670>
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English* [Master thesis, Middle East Technical University, Ankara]. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12611098/index.pdf>
- Chambers, G. (2005). Teaching modern foreign languages in single-sex classes in a coeducational context – review of a project in a North Yorkshire comprehensive school. *Language Learning Journal*, 32(1), 45-54. <https://doi.org/10.1080/09571730585200181>
- Chambers II, D. G. (2009). *The effects of gender-based class grouping on middle school student achievement: Teachers', administrators' and parents' perceptions* [Doctoral dissertation, Alabama State University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-gender-based-class-grouping-on-middle/docview/305049827/se-2>
- Coşkun, L. (2014). The girls are better at language learning: A comparative approach. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 17-21. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/2829>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çiçekdağı, E. E. (2019). *İlahiyat fakültesi öğrencilerinin karma ve ayrı eğitim anlayışı (İğdir örneği)* [Understanding of faculty of theology students on mixed-gender and single gender education (Example of Iğdir)] [Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University, Turkey]. <https://www.proquest.com/docview/2631834423/pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Dale, R. R. (1974). *Mixed or single-sex schools? Vol 3 Attainments, attitudes and overview*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dearnley, C. (2005). A reflection on the use of semi-structured interviews. *Nurse researcher*, 13(1), 19-28. <https://doi.org/10.7748/nr2005.07.13.1.19.c5997>
- Erdoğan, M. Y. (2020). The roles of attitudes towards learning and opposite sex as a predictor of school engagement: mixed or single gender education? *Palgrave Communications*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0457-9>
- Ercan, İ., & Sümer, N. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin tek cinsiyetli eğitim modeline bakışı (Siirt Üniversitesi örneği) [A study of the faculty of theology view to one-sex education model (Siirt University example)]. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 121-150. <https://dergipark.org.tr/en/pub/siirtilahiyat/issue/46321/582192>
- Farisiyah, U., Kartowagiran, B., & bin Hassan, A. (2021). English as a Foreign Language (EFL) learning assessment in single-sex and coeducational classrooms. *REID (Research and Evaluation in Education)*, 7(1), 57-65. <http://dx.doi.org/10.21831/reid.v7i1.41644>

- Gray, C., & Wilson, J. (2006). Teachers' experiences of a single-sex initiative in a coeducation school. *Educational Studies*, 32(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03055690600631226>
- Gurian, M., & Ballew, A. (2004). *The boys and girls learn differently: Action guide for teachers*. Jossey-Bass.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hubbard, L., & Datnow, A. (2005). Do Single-Sex Schools Improve the Education of Low-Income and Minority Students? An Investigation of California's Public Single-Gender Academies. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(2), 115-131. <http://www.jstor.org/stable/3651381>
- Karateke, T. (2021). 2012 sonrası MEB istatistiklerinde imam hatip ortaokulları/liseleri üzerine bir değerlendirme [An evaluation of imam hatip secondary / high schools in the statistics of the ministry of national education after 2012]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3868-3883. <https://doi.org/10.15869/itobiad.915541>
- Kissau, S., Quach, L., & Wang, C. (2009). Impact of single-sex instruction on student motivation to learn Spanish. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 54-78. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19938>
- Mathers, C. A. (2008). *The role of single-sex and coeducational instruction on boys' attitudes and selfperceptions of competence in French language communicative activities* [Doctoral dissertation, Boston College, Chestnut Hill, MA]. <http://hdl.handle.net/2345/592>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.
- Nadafian, M., & Mehrdad, A. G. (2015). The relationship between EFL students' gender and their willingness to communicate in same-sex classrooms. *International Journal of Educational Investigations*, 2(1), 93-102. http://www.ijeionline.com/attachments/article/35/IJEIonline_Vol.2_No.1_2015-1-09.pdf
- Riordan, C. (1990). *Girls & boys in school: Together or separate?* Teachers College Press.
- Riordan, C. (2003). Failing in school? Yes; victims of war? No. *Sociology of Education*, 76(4), 369-372. <https://doi.org/10.2307/1519872>
- Riordan, C. (2011). *The value of single sex education: Twenty five years of high quality research*. Third International Congress of the European Association for Single Sex Education, Warsaw.
- Salomone, R. (2006). Single-sex programs: Resolving the research conundrum. *Teachers College Record*, 108(4), 778-802. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146810610800406>
- Sarı, M. (2017). Teachers' views on coeducation: Coeducation or single-sex education?. *Acta Didactica Napocensia*, 10(3), 35-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160564.pdf>
- Sax, L. (2005). *Why gender matters*. Doubleday.
- Sukhmandan, L., Lee, B., & Kelleher, S. (2000). *An investigation into gender differences in achievement: Phase 2: School and classroom strategies*. NFER.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-298. <https://doi.org/10.1017/s0272263100009979>
- Spielhagen, F. (2006). How tweens view single-sex classes. *Educational Leadership*, 63(7), 68-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ745590>
- Thompson, T., & Ungerleider, C. (2004). *Single-sex schooling: Final report*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/61/singlegender.en.pdf>

- Tsolidis, G., & Dobson, I. (2006). Single-sex schooling: Is it simply a 'class act'? *Gender & Education, 18*(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/09540250500380711>
- Warrington, M., & Younger, M. (2001). Single-sex classes and equal opportunities for girls and boys: Perspectives through time from a mixed comprehensive school in England. *Oxford Review of Education, 27*(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/03054980120067393>
- Xiong, X. (2010). A comparative study of boys' and girls' English study differences. *Journal of language teaching and research, 1*(3), 309-312. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.3.309-312>
- Vail, K. (2002). Same-sex schools may still get a chance. *Education Digest, 68*(4), 32.
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6*(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1.GİRİŞ

Tek cinsiyetli sınıflar ve okullar pek çok ülkede mevcuttur. Ülkemizde de imam hatip ortaokullarında, liselerinde ve bazı mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, öğrenciler tek cinsiyetli sınıflarda öğrenim görmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu sınıfların avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Başlıca avantajı, karşı cinsin olmaması sebebiyle dikkatin dağılmaması ve stressiz bir öğrenme ortamı sağlamasıdır (Hubbard & Datnow, 2005; Riordan, 1990; Salomone, 2006; Spielhagen, 2006; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001). Ayrıca, kız ve erkek öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha uygun öğrenme ortamları sunduğu da belirtilmektedir (Gurian & Ballew, 2004; Sax, 2005; Spielhagen, 2006; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001). Dezavantajları ise, tek cinsiyetli sınıfların çeşitliliği ve karşı cinsle etkileşimi engellediği (NOW, 2006, akt. Chambers II, 2009) ve bu sınıfların erkek öğrencileri olumlu etkilemediği (Gray & Wilson, 2006) yönündedir.

Konuyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar genellikle yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin karma ve tek cinsiyetli sınıflarla ilgili algıları etrafında şekillenmiştir (Altıntaş, 2018; Çiçekdağı, 2019; Erpay & Sümer, 2019). Bu çalışmalardan farklı olarak Erdoğan (2020) karma ve tek cinsiyetli eğitim ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiş, Sarı (2017) ise öğretmenlerin karma ve tek cinsiyetli eğitimle ilgili görüşlerini araştırmıştır.

Gerek yurtdışında gerekse Türkiye’de yapılan çalışmalarda konu genel eğitim çerçevesinde ele alınmış, tek cinsiyetli sınıfların dil eğitimine etkisi üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Abdolalizadeh, 2010; Aslan, 2009; Chambers, 2005; Farisiyah vd., 2021; Kissau vd., 2009; Mathers, 2008; Nadafian & Mehrdad, 2015).

Türkiye’de imam hatip ortaokullarının ve liselerinin sayısı (Karateke, 2021) ve mevcut alanyazın çalışmaları dikkate alındığında, özellikle dil öğretiminde tek cinsiyetli sınıfların olumlu ve olumsuz etkilerinin derinlemesine incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Zira dil iletişim kurmaktır, iletişim ise sadece hemcinsle değil, karşı cinsle de kurulan etkileşimle gelişir.

Mevcut çalışmanın amacı, tek cinsiyetli sınıfların dil öğretimine ve öğrenimine olan etkisini bu sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin deneyimleri yoluyla araştırmaktır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış, fenomenolojik araştırma yapılmıştır. Fenomenolojik araştırmada amaç , "bireyin deneyimlerinden ve duygularından yola çıkarak belli bir fenomen üzerinde yaptığı anlatılarında gerçeği aramak ve bu fenomene yönelik derinlemesine açıklamalar üretmektir"(Yüksel & Yıldırım, 2015, s.1). Çalışmada cevap aranan iki araştırma sorusu vardır:

1. Tek cinsiyetli sınıfların dil öğretiminde herhangi bir avantajı var mıdır? Varsa nedir?
2. Tek cinsiyetli sınıfların dil öğretiminde herhangi bir dezavantajı var mıdır? Varsa nedir?

Bu sorulara cevap bulmak için üç farklı imam hatip lisesinden 8 İngilizce öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden 3 tanesi kız, 1 tanesi erkek, 4 tanesi ise ayrı ayrı hem kız hem erkek sınıflarına ders vermektedir. Araştırmacılar veri toplamak için toplam 10 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlamıştır. Sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Katılımcılar görüşme öncesi rıza onam formu imzalamışlardır. Her bir görüşme yüz yüze yapılmış ve yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade etmesi için Türkçe yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Toplanan veriler önce İngilizce’ye çevrilmiş, sonra içerik analizi yapılmıştır. Bu süreçte, veriler kodlara ayrılmış, benzer kodlar ortak temalarda toplanmış ve bu temalardan da iki ana temaya ulaşılmıştır. İçerik analizi aşamasında araştırmacılar bir kod

kitabı oluşturmuş, bir diğer araştırmacı tarafından da kodlama yapılmış ve iki kodlama arasında karşılaştırma yapılarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3.BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerden toplanan verilerin sonucunda iki ana temaya ulaşılmıştır: tek cinsiyetli sınıfların avantajları ve tek cinsiyetli sınıfların dezavantajları.

Tek cinsiyetli sınıfların dil öğretimindeki avantajlarına bakılacak olursa, ilk olarak bu sınıfların dil öğrenimi için ideal öğrenme ortamı sağladığı öne sürülmektedir. Bunun sebebinin, öğretmenler tarafından da ifade edildiği gibi karşı cinsin olmaması sebebiyle öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmesi, derse katılmak ve risk almak için daha az çekinmesi olduğu söylenebilir. Benzer bulgular başka çalışmalarda da gözlemlenmiştir (Chambers, 2005; Riordan, 1990; Salomone, 2006; Spielhagen, 2006; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001). Ayrıca, bu çalışmadaki öğretmenler tek cinsiyetli sınıfların özellikle kız öğrenciler açısından daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir, ancak alanyazında kızların bulunmadığı sınıflarda erkek öğrencilerin daha az kaygılı ve derse katılmaya daha istekli olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Kissau vd., 2009; Mathers, 2008). İkinci avantaj, karşı cinsin yokluğunun dikkatin dağılmasını engellemesi ve akademik odaklanma sağlamasıdır. Karma sınıflarda öğrenciler karşı cinsin dikkatini çekme ya da kendilerini onlara kanıtlanma çabasına girebilmekte, bu da öğrencilerin derse odaklanamamasına sebep olmaktadır. Bu bulgu önceki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Hubbard & Datnow, 2005; Riordan, 1990; Salomone, 2006; Spielhagen, 2006; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001). Üçüncü olarak, kız sınıflarının dil öğrenimi için ideal olduğu sonucuna varılmıştır. Kızların sol beyinlerin baskın olmasından dolayı dilde daha yetenekli olması (Gurian & Ballew, 2004; Sax, 2005), erkeklerden daha yüksek dil öğrenme motivasyonlarının olması ve dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri (Coşkun, 2014; Xiong, 2010) bu iddiayı destekler niteliktedir. Son avantaj ise, tek cinsiyetli sınıfların cinsiyetle bağlantılı farklı öğrenme stillerine ve farklı ilgi alanlarına hitap etmesidir. Bu sonucun da diğer araştırma sonuçlarını doğruladığı görülmüştür (Farisiyah vd., 2021; Gurian & Ballew, 2004; Sax, 2005; Spielhagen, 2006; Thompson & Ungerleider, 2004; Vail, 2002; Warrington & Younger, 2001).

Tek cinsiyetli sınıfların dil öğretimindeki dezavantajları ile ilgili ilk sonuç, öğrencilerin sosyal becerilerini olumsuz etkilemesi ve gerçek hayatta karşı cinsle iletişim problemi yaşamasına sebep olma ihtimalidir. Oysa, karma sınıflar öğrencilere gerçek hayattaki gibi, doğal bir ortam sunmakta ve onları hayata daha iyi hazırlamaktadır (Dale, 1974). Bir diğer olumsuzluk, tek cinsiyetli sınıfların erkekler için ideal bir dil öğrenme ortamı oluşturmamasıdır. Erkeklerin daha fazla rekabetçi, daha az dikkatli ve kontrol edilmelerinin daha zor olduğu alanyazında da ifade edilmektedir (Hubbard & Datnow, 2005; Sax, 2005; Thompson & Ungerleider, 2004). Dolayısıyla sadece erkeklerden oluşan bir sınıfta, öğrencilerin birbirini olumsuz etkilemesi, rekabet duygusunun güvenli öğrenme ortamını tehlikeye sokması muhtemeldir (Gray & Wilson, 2006). Öğretmenler tarafından ifade edilen bir başka dezavantaj ise, diğer cinsin yokluğundan dolayı sınıf aktivitelerindeki sınırlılıktır. Özellikle role-play ve diyalog gibi etkinliklerde öğretmenler zorlandıklarını belirtmişlerdir. Son dezavantaj, öğrenmede farklı cinsiyetler arasındaki işbirliğinin olmamasıdır. Kızların erkeklerden, erkeklerin de kızlardan öğreneceği şeyler olabileceği, bir diğer cinsiyetin bakış açısını da görmenin önemli olduğu düşünülürse, karma sınıfların bu konuda daha iyi ortamlar sağladığı söylenebilir. Alanyazında benzer bulgulara rastlanmaktadır (Sukhnandan vd.,2000; Abdolizadeh, 2010).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, tek cinsiyetli sınıfların olumlu olabildiği gibi olumsuz sonuçlarının da olabileceği görülmektedir. Politika belirleyicilerin kısa ve uzun vadede bu avantajları ve dezavantajları değerlendirmesi gerekmektedir.

ETHICAL PERMISSION TO RESEARCH

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were observed. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” which is the second part of the directive, have not been carried out.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee = Ondokuz Mayıs University ethic committee

Data of ethical approval= 26 August 2022

Number of ethical approvals= 2022-758

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the 1st author to the research is 60%, and the contribution rate of the 2nd author to the research is 40%.

Author 1: Determination of the method, research design, validity and reliability studies, data collection, data analysis, reporting.

Author 2: Determination of the method, research design, validity and reliability studies, supervising the study.

CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interest in the research.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(1), 343–359. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1215935>



Devlet Üniversitelerindeki Fakülteler için Teknoloji Planlamasından Çıkarılan Sonuçlar

Conclusions from Technology Planning for Faculties in State Universities

Orhan CURAOĞLU¹

Geliş Tarihi (Received): 07.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 20.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Teknolojinin okul müfredatına entegre edilebilmesi için öğrencilerin ihtiyaçları, kaynakların mevcudiyeti, teknoloji ve teknoloji tasarımına ilişkin öğretimsel ihtiyaçların belirlenmesi, öğretmenlere teknoloji kullanımında rehberlik ve teknik destek sağlanması gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Teknoloji planlamasını, bir kurum ya da kuruluş bünyesinde çalışan kişilere şu anda nerede oldukları ve nerede olmak istedikleri konusunda yol gösteren ve yardımcı olan bir faaliyet olarak tanımlamak mümkündür. Bu çalışma, öğretim üyelerinin farklı teknolojilerle ilgili bu planlama faaliyetlerine nasıl dâhil olmaları gerektiğini düşündüklerini incelemek üzere tasarlanmıştır. Özellikle, bu keşifsel çalışma, öğretim üyelerinin nasıl dahil olmaları gerektiğini düşündüklerini belirlemek ve bu konuda fikir birliği geliştirmek için tasarlanmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Teknoloji planlaması, vizyon ve misyonun tanımlanması ve önerilen modelde hedeflerin belirlenmesi ile başlar. Çalışmada teknoloji entegrasyonu açısından durumu ortaya koyacak çıkarımlarda bulunmak amacıyla STPQ uygulanmıştır. Veri toplamaya uygun olan anketin sonuçları, fakültede teknoloji entegrasyonu çalışmalarının sistematik bir şekilde yürütülmediğine ve okulun Proje Tabanlı Öğrenme, Toplam Kalite Yönetimi gibi daha geniş kapsamlı reform çabalarıyla bağlantılı olmadığına işaret etmektedir. "Öğretim üyeleri ve personelden alınan bilgilere göre, okulun bir teknoloji planı bulunmamaktadır. Teknolojiyle ilgili çalışmalar çoğunlukla parçalı ve bağımsız bir şekilde yürütülmektedir. Süreç, kurumdaki bireylerin, çevrenin ve ihtiyaçların analizi ile devam eder ve mevcut durum değerlendirilerek ihtiyaçlar belirlenir. Bu plan sayesinde kurum çalışanları zamanı etkili kullanılabilir, teknoloji harcamalarını doğru yapabilir ve teknoloji ile ilgili ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirebilir.

Anahtar Kelimeler: Planlama, Teknoloji Planlaması, Üniversite, Teknolojik Alt Yapı, Teknoloji Entegrasyonu

&

Abstract:

In order to integrate technology into the school curriculum, factors such as the needs of students, the availability of resources, identifying instructional needs for technology and technology design, and providing guidance and technical support to teachers in the use of technology should be taken into consideration. It is possible to define technology planning as an activity that guides and helps the people working within an institution or organization about where they are now and where they want to be. This study was designed to examine how faculty members think they should be involved in these planning activities related to different technologies. Specifically, this exploratory study was designed to determine how faculty members think they should be involved and to develop consensus on this issue. In this study, both qualitative and quantitative data collection techniques were used. Interviews were conducted with the dean, vice dean, and five technical staff. Technology planning starts with defining the vision and mission and setting the goals in the proposed model. In the study, the STPQ questionnaire was applied in order to make inferences to reveal the situation in terms of technology integration. The survey results, which were suitable for data collection, indicate that technology integration efforts at the faculty are not systematic and are not linked to the school's broader reform efforts such as Project Based Learning, Total Quality Management, etc." According to information from faculty and staff, the School still needs a technology plan. Technology-related work is mostly fragmented and independent. The process continues with the analysis of the individuals, environment, and needs in the institution, and the needs are determined by evaluating the current situation. Thanks to this plan, the organization's employees can use time effectively, make technology expenditures correctly and minimize the problems that may arise with technology.

Keywords: Planning, Technology Planning, University, Technological Infrastructure, Technology Integration

Atıf/Cite as: Curaoğlu, O. (2023). Devlet üniversitelerindeki fakülteler için teknoloji planlamasından çıkarılan sonuçlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 343-359. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1215935>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Dr. Öğr. Üyesi Orhan CURAOĞLU, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, orhan@ef.ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0467-2552>

1. GİRİŞ

Müfredat, öğrencilerin istenen hedeflere ulaşmasını sağlayacak organize edilmiş etkinlikler bütünüdür. Öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlamak için etkili ve verimli öğrenme ortamları yaratmak gerekir. Teknoloji, müfredatın ve bunu öğrencilere öğretmek için kullanılan öğretim yöntemlerinin kalitesini artırmak için kullanılır. Öğretimin kalitesini arttırmak sadece eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla değil bunun belli bir plan çerçevesinde yapılmasıyla gerçekleşir. Teknoloji planı, belli bir eğitim kurumundaki bilişim teknolojilerinin var olan durumunun belirlenmesi ve hedeflenen teknoloji düzeyine erişebilmesi adına yapılan çalışmalarının bütününe ele alan bir süreçtir (Vanderlinde et al. 2008).

Kuruluşlar için planlama, kuruluş amaçlarına ulaşmak için kuruluş kaynaklarının yapması gereken görevlerin ve bu görevlerin hangi zamanlamayla yapılacağı belirlenmesidir. Her kurumun planlamaya ihtiyacı vardır. Planlama yapmayan bir kuruluş, işlerini tamamen şansa bırakmış demektir ve bu kuruluş için herhangi bir gelişmenin sürpriz olması muhtemeldir.

1.1. Kampüsteki teknoloji

Kampüste teknoloji entegrasyonunun hızla artması, yükseköğretim de dahil olmak üzere toplumun pek çok alanında değişikliklere yol açmıştır. Çoğu yükseköğretim kurumu, yöneticilere, öğretim üyelerine ve öğrencilere bilgi işlem ve iletişim yetenekleri sağlayarak kurum genelinde bir bilgi işlem altyapısı geliştirmek için önemli yatırımlar yapmıştır (Massy ve Zemsky, 1996). Teknoloji planlaması ise bir kurum veya organizasyon içerisinde çalışan kişilere buldukları nokta ile gelecekte bulunmak istedikleri nokta hakkında yol gösteren ve yardımcı olan bir faaliyettir (Anderson, 1996). Bu açıdan bakıldığında teknoloji planlaması, bir organizasyonun teknoloji açısından mevcut durumunu ortaya koyan, gelecekte ulaşılmak istenen duruma karar verildiği ve bu duruma ulaşmak için yapılması gerekenlerin sorgulandığı ve önerildiği çalışmalar bütünüdür. Bu plan sayesinde organizasyonların çalışanlarının zamanı etkili bir şekilde kullanabilmesi ve teknoloji harcamalarını doğru bir şekilde yapabilmesi sağlanabilir. Ayrıca organizasyonda teknoloji ile alakalı ortaya çıkabilecek problemlerin en aza indirilmesi mümkün olacaktır.

Günümüzde teknoloji kullanımı oldukça yaygınlaşmış ve bu durum eğitim-öğretim alanında da teknoloji kullanımını zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarda öğrenci başarısını arttırabilmesi için her türlü teknolojiden yararlanmaları gerekmektedir. Cradler'a (1996) göre, teknolojinin okul müfredatına entegre edilebilmesi için öğrencilerin ihtiyaçları, kaynakların mevcudiyeti, teknoloji ve teknoloji tasarımına yönelik öğretimsel ihtiyaçların belirlenmesi ve öğretmenlere teknoloji kullanımında rehberlik ve teknik destek sağlanması göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla teknolojiyi eğitim kurumlarına entegre etmenin en sağlıklı yolu, doğru ve uygulanan bir teknoloji planlamasından geçmektedir. Teknoloji planı için Rogers'ın "Yeniliklerin Yayılması kuramı" incelenmiş ve çalışmaya uyarlamaya çalışılmıştır. Yeniliklerin yayılması kuramı, yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olarak dört ana unsurdan oluşmaktadır (Rogers, 1995). Orijinal çalışması ziraat alanında yapılmış olmasına rağmen bu kuram birçok alan için temel bir kuram haline gelmiştir. Bu nedenle kuram birçok farklı alanda uygulanabilmektedir. Yayılıma terimini Rogers (1995) bir inovasyonun belirli bir kanal üzerinden zaman içinde bir sosyal sistem üyeleri arasında iletildiği süreç" olarak tanımlamaktadır. Projede model yapılacak çalışmaya örnek olarak kısmı bir uygulama aşaması ilave edilmiştir. Bu aşamada ortaya çıkabilecek problemlere ait çözüm önerilerini denemek ve problemlerin çözülmesi için, kâğıt ve yazıcı kullanımına ilişkin örnek uygulamanın hayata geçirilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim ortamlarından beklenen, sadece bilgiye ulaşan değil, aynı zamanda teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Seferoğlu, 2009). Eğitimde teknolojinin kullanılması ile teknoloji entegrasyonu kavramı ortaya çıkmıştır. Teknoloji entegrasyonu, teknolojik kaynakların ve teknoloji tabanlı uygulamaların günlük hayatın, iş ve okul ortamının bir parçası haline getirilmesidir (NCES, 2002). Teknoloji entegrasyonunun sağlanmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen sorumluluklarından biri sürekli değişen ve yenilenen teknolojileri takip ederek eğitim-öğretim sürecinde kullanmasıdır. Teknoloji kavramı günümüzde yenilik kavramı ile benzer biçimde kullanılmaktadır (Kılıçer, 2008). Rogers (2003)'ün "Yeniliklerin Yayılması" modeline bakıldığında

yenilik, bir kişi ya da birim tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da obje olarak tanımlanmaktadır. Yayılma ise yeniliğin toplumsaldaki kişiler arasında zaman içinde belirli kanallar vasıtasıyla iletişim sağlama süreci olarak tanımlanmıştır. (Rogers, 2003). Yeniliğin yayılması modeline göre zaman aşaması, yeniliğe karar verilmesi ve yeniliğin benimsenmesi için gerekli olan süreci ifade etmektedir. Son aşama ise belirlenen ortak bir hedef için problem çözme sürecinde görev alan, birbiriyle ilişkili birimleri, sosyal sistem olarak ifade etmiştir (Rogers, 2003).

1.2. Yeniliğin yaygınlaştırılması

Bir kurumun hedeflerine ulaşması için gerekli olan yenilikler, bu yeniliklerin kurum içinde yayılması, bu yayılma için gerekli olan süreç ve süreçte yer alan kişilerin oluşturduğu sosyal sistem düşünüldüğünde, Rogers'ın yeniliklerin yayılması kuramı temel alınarak bir teknoloji planlaması oluşturulması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yeniliklerin Yayılması kuramının bileşenlerini kısaca açıklamak teknoloji planlamasında hangi noktalara önem verilmesi gerektiği hakkında ipuçları verecektir.

1-Yenilik: Rogers (1995) yeniliği "bireyler tarafından yeni olarak kabul edilen düşünce, nesne ya da uygulama" olarak tanımlamaktadır. Bir fikrin yeni olması aynı zamanda belirsizlik taşıdığı anlamına gelir ancak bu belirsizlik, fikrin yayılacağı sosyal sistemde kabul görüp görmeyeceği sürecine vurgu yapar. Bu durumda, önerilen teknoloji planlama çerçevesi, teknoloji koordinatörleri tarafından Üniversitede Fakülte bağlamında ve koşullarına uygun bir teknoloji planı geliştirmek için kullanılacak yeni yeniliktir. Ayrıca, Rogers (1995), bireylerin yenilikleri kabul etme oranını açıklayan yenilik ile ilişkili beş özelliğin bulunduğunu ileri sürmektedir. Bunlar is göreceli avantaj, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlenebilirliktir. Bir yeniliğin bu özelliklere sahip olma durumlarına göre bireyler tarafından kabul edilişliklerini değiştirmektedir.

2-İletişim Kanalları: İletişim kanalları, bir yeniliği hedef kitleye ulaştıracak ortam ve araçların tümüdür. İletişim kanallarının başarılı olabilmesi için yeniliğe yakın çevreler izlenmeli ve görüşleri alınmalıdır. Rogers (1995) iletişim kanallarından kasıt bilginin bireyler arasında ve toplumlar arasında nasıl aktığıyla ilgilidir. Bu iletişim kanallarının bilgiyi iletmesinde iki yöntem vardır. Birincisi toplu iletişim araçları radyo, televizyon vb., diğer yöntem ise kişilerarası kanallar, bireyler arasında veya bir sosyal sistemin daha fazla sayıdaki üyesi arasında bilgi alışverişi anlamına gelir. Rogers'a göre yöntem toplu iletişim kanallarına göre daha yavaş ama daha etkilidir.

3-Zaman (Süreç): Yeniliğin kabulünde, belirli bir süre geçmesi gerekir bu aşama Rogers tarafından zaman, yani (süreç) olarak ifade edilmektedir. Söz konusu aşamalar,

- Bir yenilikle karşılaşıldığında veya bir yenilik hakkında haber alındığında aşama "bilgi",
- inovasyona karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum ve yaklaşımla başlama "İkna",
- ikna sürecinin ardından yeniliği kabul etmek veya reddetmek için harekete geçildiğinde ortaya çıkan aşama "Karar",
- Yenilik kabul edilip uygulamaya konulduktan sonra, devam eden aşama ise "uygulama" ve
- Uygulamaya konulan inovasyon için destek ihtiyacında ortaya çıkan "onay"dır.

4-Sosyal Sistem: Sosyal sistem, inovasyonun yayıldığı topluluğu ifade eder. Bu topluluğun üyeleri bireyler, gruplar veya kuruluşlar olabilir. Bizim çalışmamızda sosyal ortam üniversite ve fakülte atmosferidir. Burada dekan ve dekan yardımcılarını toplum lideri pozisyonunda olduklarından planlama aşamasında karar verici yetkilerine sahiptirler. Bu da hazırlanacak teknoloji planının hayata geçmesinde oluşacak sorunları ya da gerçek sorunlara çare aranmasında etkili roller üstenebilecekleridir.

Öğretim teknolojileri, öğrenme ortamlarının etkili ve verimli planlanmasıdır. Öğretim teknolojileri tanımı sadece teknoloji değil, aynı zamanda öğretim sürecinin zenginleştirilmesine, öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasına yardımcı olan tüm etkinlikleri içermektedir. Öğretim teknolojileri planı, bulunulan noktanın incelenip ve ulaşılmak istenilen noktanın kararlaştırıldığı ve bu hedefe ulaşmanın yollarının incelendiği bir aktiviteler bütünüdür. Planlama, belirlenen amaca ulaşmak için gerekli hedeflerin ve hedefleri gerçekleştirmek için atılması gereken adımların önceden belirlendiği süreçtir. Öğretim teknoloji planı da teknoloji destekli öğrenim-öğretim ortamlarının sürekliliğinin sağlanması için altyapıdan öğretim metodlarına kadar gerekli olan tüm etkenleri inceler. Okul teknoloji planlama süreci ile çalışmalar uzun bir sürece dayanmaktadır. Ancak Anderson (1996) ve öğrencilerinin Teknoloji Planlama Rehberi en belirgin çalışma olarak görünmektedir. Bu model 5 aşamalı bir planlama ve plan raporu olarak özetlenebilen bir rehberdir.

- Planlama ekibinin oluşturulması ve organize edilmesi
- Araştırma yapılması
- Teknoloji planının oluşturulması
- Planlamayı resmileştirilmesi
- Sürekli uygulama değerlendirme yapılması
- Neye inanıldığını, neyin var olduğunu, neyin olması gerektiğini ve hedeflerin nasıl olacağını bir belgede (rapor) ifade etmek.

Saban (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma neticesinde 11 aşamalı detaylı "Seçmeci Okul Teknoloji Modeli" ortaya konmuştur. Ayrıca Türkiye'de alana kapsamlı bir literatür katkısı yapmıştır. Bu model ilköğretim okulları için özelleştirilmiştir. Model; teknoloji planlama grubunu oluşturulması, vizyonun geliştirilmesi - amaçların belirlenmesi - teknolojik ihtiyaç analizi ve eylem planının geliştirilmesi, bütçenin planlanması - teknolojik altyapıyı geliştirilmesi - hizmet içi eğitimi planlanması - bakım ve, teknik destek hizmetlerinin organizasyonu kurulması, paydaşların katılımını sağlamak ve süreci ve sonuçları değerlendirilmesi gibi aşamaları içermektedir.

Özetlemek gerekirse, eğitimciler, okullarda teknoloji kullanımı oranı hızla genişledikçe risklerin arttığını görüyorlar. Bunun neticesinde teknoloji planlaması okullar, eğitim kurumları ve politika yapıcılar arasında bir öncelik haline (birçok kimse görmek isteme de) gelmektedir. İnternet dünyasının baş döndürücü hızı, eğitimde değişim için büyük bir güç olarak görünüyor. Donanım, yazılım ve diğer teknoloji ürünleri satıcıları da okullara mallarını satın almaları her geçen geçen gün artan bir baskı oluşturmaktadır. Teknoloji planlaması yapmayan okullar bu kısıtlı bütçeleri ile oldukça riskli bir duruma düşmektedir. Bu risklere örnek olarak 2020 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgını sırasında, okulların teknoloji yatırımlarındaki hatalar ya da eksiklikleri nedeniyle karşılaşmış oldukları durumu verebiliriz. Acil uzaktan öğretime geçme aşasında yaşanan kaos eğitim kurumlarının teknolojik planlama yeteneklerinin hemen hemen hiç olmadığını gözler önüne sermiştir. Türkiye ve dünyadaki hemen hemen tüm üniversitelerde birtakım çalışmalar yapılmaktadır ancak bununla Stratejik bazda ve yüzeysel olarak ne derece detaylı sağlıklı yapıldığı tartışmaya açıktır. Teknolojik planlaması olarak özel bir planlama politika yapıcılar tarafından benimsenmediği için günü kurtarma çalışmaları olarak görünmektedir. Üniversitelerinin alt birimleri içerisinde teknoloji yatırım olarak öğretimi kolaylaştıracak şekilde bazı gayretler gözlenmektedir ancak bunun da gereği kadar planlı olduğu söylenemez. Bu tip çabaların etkili olması için teknoloji planlaması, eğitim yöneticilerine doğru satın alma kararları vermede, teknoloji kullanımlarını geliştirmede, kaynakları daha verimli kullanmada ve en önemlisi eğitim düzeyi, yaş veya sosyoekonomik arka plan ne olursa olsun tüm öğrenciler için öğrenmeyi geliştirmede yardımcı olmalıdır. Hopey ve Harvey-Morgan (1995)'nin ifade ettiği gibi, iyi bir teknoloji planlama süreci, teknolojinin hem öğretim hem de yönetim uygulamalarında kullanımına açıklık ve uzun vadeli yön verecektir.

1.3. Araştırmanın amacı

Üniversitede Eğitim Fakültesinin, teknolojik donanım ve teknik destek açısından ele alındığında gelişmiş bir altyapıya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca fakülte'deki teknoloji entegrasyonuna yönelik çalışmalar yapılmakta ve verimliliğin artmasına yönelik birtakım tedbirler uygulanmaktadır.

Eğitim Fakültesi Teknoloji Planı ile, fakültenin misyon ve vizyonu göz önünde bulundurularak çağdaş öğretmen adayları yetiştirmek amacıyla yapılması gerekli ve faydalı olan teknoloji iyileştirmeleri belirlenmiş olacaktır.

Bu planın amacı Rogers'ın "Theory of Diffusion of Innovations" yani "Yeniliklerin Yayılması Kuramı" temel alınarak fakültenin mevcut durumunu ortaya koymak, öğretim teknolojilerinin etkili ve verimli kullanılabilmesi için ihtiyaçları belirlemek, öneriler sunmak ve bu süreci raporlaştırmaktır. Ayrıca fakültede var olan teknoloji kaynaklarını (yazıcı, bilgisayar vb.) öğrencilerin, akademik ve idari personelin daha etkili bir şekilde kullanılabilmesini sağlamak da diğer hedeflerdendir.

Ayrıca, karar alma ve teknoloji konuları, üniversite bağlamında planlama ve karar alma için bir çerçeve gerektirmektedir. Teknolojinin kullanımı ve bütünleştirilmesine ilişkin planlama için bir çerçeve plan hazırlanmaması, birçok açıdan eğitim kurumları için maliyetli olma potansiyeline sahiptir. Teknolojinin entegrasyonu için planlama bir ihtiyaç olup iki temel başlıkta değerlendirilmelidir: teknolojinin idari kullanımı ve teknolojinin öğretim amaçlı kullanımı. İdari teknoloji, bir eğitim kurumunun idari operasyonlarını ve işlevlerini yürütmek için gerekli donanım ve yazılımı ifade eder. Öte yandan, eğitim teknolojileri, öğretim için bir mekanizma sağlayan ve öğretmenler ve öğrenciler için gerekli öğretim desteğini sağlayan donanım ve yazılım paketleridir. Bu çalışma, öğretim üyelerinin farklı teknolojilerle ilgili bu planlama faaliyetlerine nasıl dahil olmaları gerektiğini düşündüklerini incelemek üzere tasarlanmıştır. Özellikle, bu keşifsel çalışma, öğretim üyelerinin nasıl dahil olmaları gerektiğini düşündüklerini belirlemek ve bu konuda fikir birliği geliştirmek üzere tasarlanmıştır.

1.4. Araştırmanın önemi

Teknoloji planlaması ise bir kurum veya kuruluş içindeki çalışanlara mevcut durumda hangi noktada oldukları ve ileride nerede olmak istedikleri hakkında yol gösteren ve yardımcı olan bir çalışmadır (Anderson, 1996). Bu açıdan bakıldığında teknoloji planlama, bir kuruluşun teknoloji açısından mevcut durumunu ortaya koyan, gelecekte ulaşılmak istenen şeklin kararlaştırıldığı ve bu duruma ulaşmak için yapılması gerekenlerin incelendiği faaliyetler bütünüdür. Bu plan sayesinde organizasyonların çalışanlarının zamanı etkili bir şekilde kullanabilmesi ve teknoloji harcamalarını doğru bir şekilde yapabilmesi sağlanabilir. Ayrıca organizasyonda teknoloji ile alakalı ortaya çıkabilecek problemlerin en aza indirilmesi mümkün olacaktır.

Günümüzde teknoloji kullanımı oldukça yaygınlaşmış ve bu durum eğitim-öğretim alanında da teknoloji kullanımını zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarda öğrenci başarısını arttırabilmesi için her türlü teknolojiden yararlanmaları gerekmektedir. Cradler (1996)'e göre okul müfredatına teknolojiyi entegre edebilmek için öğrencilerin ihtiyaçları, kaynakların mevcut durumu, teknolojiye yönelik öğretimsel ihtiyaçların ve teknoloji tasarımının belirlenmesi ve öğretmenler için teknoloji kullanımında rehberlik ve teknik desteğin sağlanması unsurlarının göz önünde bulunması gerektiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla eğitim kurumlarına teknolojiyi entegre edebilmenin en sağlıklı yolu, doğru yapılmış ve uygulanmış bir teknoloji planlamasından geçmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada araştırma sorularının cevaplandırılması için nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden üç temel araştırma tekniği kullanılacaktır. İlk aşamada "içerik analizi tekniği" ile kurumun teknoloji planlama sürecine ilişkin kullanılacak olan model ve dokümanlar İnternet ve Web Siteleri aracılığıyla incelenecektir. İkinci aşamada "anket yöntemi" ile akademik kadronun teknoloji okuryazarlıkları, fakültede sahip oldukları teknolojiler ve eğitimde teknolojiyi kullanma durumları, öğrenciler için fakültede sahip oldukları teknolojiler, idari kadro için ise teknoloji okuryazarlıkları ve fakültede sahip oldukları teknolojileri belirlemek amacıyla geliştirilen anketler kullanılmıştır. Üçüncü aşamada ise fakültedeki dekan ve dekan

yardımcıları ile, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “görüşme tekniği” yoluyla, teknoloji planlaması için gerekli olan, fakültedeki teknoloji durumu, fakültenin hedefleri, yapılması planlanan projeler hakkında görüşülmüştür.

Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Veriler öğrencilerden ve fakülte öğretim görevlilerinden anket yoluyla toplanırken, teknik destek personeli ve öğretim görevlileriyle standartlaştırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci, akademik kadro ve idari kadro için anket yoluyla veri toplanmış olup, dekan, dekan yardımcısı ve teknik ekip ile görüşme yöntemiyle veriler toplanmıştır.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmada dekan, dekan yardımcısı, 5 teknik personel ile görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra 18 akademik, 14 idari personel ve 80 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır.

Anket uygulamasına fakülte de bulunan Resim Eğitimi, Müzik Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Özel Eğitim, Fen Bilgisi, Türkçe, İlköğretim Matematik, Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden öğrenciler katılmıştır. Bu bölümlerden 3. Sınıf öğrencilerine uygulanan anketlere her bölümden 10 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin 55'i kadın 25'i erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmaya Sanat Eğitimi, Müzik Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Özel Eğitim, Fen Bilgisi, Türkçe, İlköğretim Matematik, İlköğretim Matematik, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler bölümlerinden 5 kadın ve 13 erkek öğretim görevlisi katılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarından, teknolojinin fakülte bazında derslere daha etkin bir şekilde entegre edilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin görüş alınmıştır.

Çalışmanın son odak grubu olan idari personellerin teknoloji entegrasyonu açısından durumunu ortaya koyacak çıkarımlar yapmak amacıyla Okul Teknoloji Profili Anketi (STPQ) anketi uygulanmıştır. Bu veri toplama aracı da ile detaylar ilerleyen bölümde verilmiştir. Toplanan bilgiler arasında personelin demografik özellikleri, eğitim durumu, yaş, mesleki deneyim ve cinsiyetten oluşmaktadır. Bunun yanında teknoloji kullanımları ve fakülte de teknolojik durumdan memnuniyetleri ile ilgili bilgilerin ölçülmesi amaçlanmıştır. Son bölümde ise açık uçlu bir soru sorulmuştur. Ankete fakülte de çalışan 4 kadın ve 5 erkek olmak üzere 9 idari personel katılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Planlamanın ilk adımında kurumun mevcut durumunu belirlemek için, daha önce geliştirilmiş bir ölçek olan Okul Teknoloji Profili Anketi (OTPA) uygulanmıştır (Saban, 2007). Toplam 30 sorudan oluşan ölçekte ilk 5 soru demografik bilgilerle ilgiliyken, sonraki 10 soru teknolojinin kurumda uygulanmasıyla ilgili soruları içermektedir. Bu sorular personelin deneyimlerini içermektedir. Soru 18 sadece kurumdaki öğretmenler, usta öğreticiler ve yöneticilerle ilgilidir. 19 ila 28. sorular, kuruluştaki varsa teknoloji planlamasının durumu ve uygulanmasıyla ilgilidir. Son 2 soru ise yöneticilerin teknoloji hakkındaki görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Ölçek sonunda analiz edilen veriler Seçici Okul Teknoloji Modeli (Son bölümde bir açık uçlu soru ile öğrencilerin memnuniyet ya da memnuniyetsizliklerini dile getirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarına, teknolojinin fakülte bazında derslere daha etkili bir şekilde entegre edilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Anderson'un (1996) teknoloji planının iki kısımdan oluşması gerektiğini söylemektedir. Bunlar (1) planlama süreci ve (2) planlama ürünü veya diğer bir deyişle raporu yukarıda 1.2'de belirlen aşamalara göre, neye inanıldığını, neyin var olduğunu, neyin olması gerektiğini ve hedeflerin nasıl olacağını bir **belgede** (Rapor) ifade etmektir.

2.4. Verilerin analizi

Anketler (açık uçlu sorular vb.), okul tutanakları ve diğer dokümanlar (örn. okul teknoloji planlama ve değerlendirme süreci modelleri vb.) aracılığıyla elde edilen bilgiler "içerik analizi tekniği" (Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, "Okul Teknoloji Profili Anketi (OTPA)" aracılığıyla

elde edilen veriler önce SPSS paket programına aktarılmış ve bunların frekanslar (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Sonuçlar betimleyici analiz ilkelerine göre yorumlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi tarafından, bilimsel araştırma proje desteği ile 2017 yılında desteklenmiştir. Proje No: 2017.02.01.1220

3. BULGULAR

2017 yılı itibari ile Fakülte bünyesinde görev yapmakta olan 18 profesör, 30 doçent, 61 yardımcı doçent, 25 öğretim görevlisi, 1 uzman ve 23 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 158 akademisyen vardır. Akademisyenlerin bölümlere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir. Ayrıca detaylı olarak Tablo 2’de gösterilen, fakültede görev yapan idari personel sayısı 14’tür.

Tablo 1.

Akademisyenlerin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	Prof.Dr.	Doç. Dr.	Dr.Öğrt.Üyesi	Öğr. Gör. Dr.	Uzman	Ar. Gör.	Toplam
BÖTE	0	2	5	0	0	1	8
EBB	4	8	8	3	0	8	31
GSB	6	1	10	12	0	1	30
TEB	2	2	13	4	1	3	25
MFBE	4	7	9	2	0	6	28
SBTE	2	3	12	1	0	2	20
ÖEB	0	3	4	1	0	2	10
YDE	0	4	0	2	0	0	6
Toplam	18	30	61	25	1	23	158

3.1. Teknoloji ve Ağ Alt Yapısı

Eğitim fakültesinin, bilgisayar ve teknolojik alt yapısı iyi olduğu tespit edilmiştir. Fakülte bünyesinde 5 adet bilgisayar laboratuvarı bulunmaktadır. Bu laboratuvarın her birinde 50 adet bilgisayar ve birer adet projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Tüm dersliklerde ve öğretim üyesinin ofislerinde kullanılabilir durumda modern bilgisayarların bulunduğu ve gerektiğinde teknik destek alabildikleri bir ofisin bulunduğu gözlemlenmiştir. İhtiyaç duyulduğunda bu laboratuvarlar da öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından kullanılabilir.

Eğitim Fakültesi de üniversitenin diğer birimleri gibi fiber optik ağ ile AİBÜ net ağına bağlıdır. Ancak bu birimin avantajı, omurga ağ anahtarı ile üniversitenin omurga ağ anahtarına 10 Gbit/vps ile bağlı olmasıdır. Binada merkez switch ve kat yoğunlaştırma switchleri mevcuttur. Eğitim Fakültesi genelinde kapsama sağlayacak kablosuz ağ 802.11 AC teknolojisini destekleyen kablosuz erişim noktalarıyla 70’e yakın Access

point vardır. Yirmiye yakın 48 portlu switch mevcuttur. 1000'e yakın bilgisayarın bağlantı sağlayabileceği kablolu ağ alt yapısı vardır. Ayrıca diğer hiçbir fakültede olmayan bir özelliği de kablolamada yüksek hızlı interneti uçtan uca götürebilecek Cat6a UTP 500Mhz teknolojisine sahip olmasıdır.

Mevcut Teknolojik Kaynaklar

Eğitim fakültesinde aşağıdaki teknolojiler mevcuttur:

526 adet masaüstü bilgisayar (HP dx2450, HP 8200 elite, HP 8300 elite, HP compaq dc5750, ASUS pro all in one)

220 dizüstü bilgisayar

16 adet tablet bilgisayar

109 adet Epson marka projeksiyon cihazı

10 adet akıllı tahta

13 adet televizyon

88 adet yazıcı, 23 adet çok fonksiyonlu yazıcı

12 adet tarayıcı

9 sabit kamera, 1 adet IP kamera, 19 adet dijital kamera

66 adet dijital fotoğraf makinesi

9 adet fotokopi makinesi

6 adet ses kaydedici

30 adet amfi ses sistemi

5 adet tepegöz

Teknoloji Kaynak Merkezi

Yapmış olduğumuz görüşmeler sonucunda fakültede herhangi bir teknoloji kaynak merkezi olmadığı anlaşılmıştır. Teknoloji planlaması kapsamında öğretim görevlilerinin kullanabileceği bir TKM olması gereklidir. Bu amaçla çalışmalar yürütülmeli, teknolojik araç gereçlerin listesi yapılıp, tedarik edilmeli sonrasında bir TKM yazılımı kullanılarak sistemli bir şekilde teknolojik araç gereç alanların takibi sağlanmalıdır.

- Önerilen TKM Listesi:
- Projeksiyon
- DVD oynatıcı
- Video kamera
- Tripod

Yalnızca fakülteadaki bilgisayarlarla internete erişim sağlayan öğrenciler %20 oranında, kısmen bağlandıklarını ifade edenler %21 oranında, hiç kullanmayanlar ise %58 oranında olduğu görülmektedir. Ayrıca kendi bilgisayar ve telefonuyla internete bağlanan öğrencilerin %42,5 ini oluşturmakta, öğrencilerin %25 kısmen, %32,5 i ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum internete erişim konusunda daha yapılması gerek işlerin olduğunu planlamada bunlar için çözüm önerileri düşünülmüştür.

3.2. Teknoloji Kullanmayı Öğrenme Yolları

Öğretim elemanlarına sorulan aşağıdaki sorulara verilen cevapların yüzde oranları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2.

Teknoloji Kullanmayı Öğrenme Yolları

	Evet	Hayır
Deneme-yanılma yoluyla	12	6
Okuldaki hizmet-içi eğitim programlarına katılarak	3	15
Okul dışı seminerlere ve konferanslara katılarak	5	13
Yüksek öğretimdeki derslerle (yüksek lisans, vb)	11	7
Meslektaşlarından yardım alarak	7	11
Okuldaki Böte bölüm öğretim üyesine danışarak	15	3

En düşük katılım düzeyine sahip maddeler teknoloji kullanmayı nasıl öğrendiklerine dair ipucu vermektedir. Bu üç ifade kişilerin karşılaştıkları sorunları daha çok informal yollarla çözme gayretinde olduğunu göstermektedir. Bir başka bakış açısı ile yetersiz düzeyde, kampüs genelinde hizmet içi eğitim imkanlarından bahsetmemiz mümkündür.

Diğer bir ilginç konu ise görüşmelerde, öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı ve derslere entegrasyonu konusunda bilgilendirilmesi için seminerler düzenlenmesi önerisi öne çıkmıştır. Ancak eğitimciler zaman kısıtlamaları nedeniyle seminerlere katılamadıklarını da belirtmişlerdir. Bu nedenle bazı eğitimciler, ihtiyaç duydukları her an gerekli eğitimi almak istediklerini ve bunun da internet teknolojilerinin kullanımı yoluyla yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Ortaya çıkan iki öneri dikkat çekicidir. Bu önerilerden biri, bir materyal geliştirme grubunun kurulması ve derslerde ihtiyaç duyulan materyallerin bu grup tarafından öğretim görevlileriyle birlikte hazırlanmasıdır. Bu materyallerin fakültenin ortak kullanımına sunulması gerektiği de vurgulanmıştır. Bir diğer öneri ise bir öğretim teknolojileri destek merkezinin kurulmasıdır. Bu merkezin amacı, donanım ve yazılım bilgisi sağlamaktan ziyade, derslerde teknoloji kullanımına yönelik stratejiler sunmak olmalıdır. Araştırma sonuçlarından bazıları aşağıdaki gibi özetlenmektedir.

Öğretim görevlilerinin %94'ü ders materyallerini kendilerinin hazırladığını, %5'i ise kısmen hazırladığını belirtmiştir. Bunun yanında üretkenlik yazılımlarının kullanımı konusunda öğretim görevlilerinin %94'ü kullanabildiklerini, %5'i ise kısmen kullanabildiklerini belirtmiştir. Verdikleri dersler ile ilgili olarak öğretim elemanlarının %77'si ders materyallerini her dönem başında teknolojik gelişmeler doğrultusunda güncellediklerini, %22'si ise kısmen güncellediklerini belirtirken yine aynı oranda öğretim elemanı ders anlatırken sınıftaki teknolojik araç ve gereci rahatlıkla kullanabildiğini ifade etmiştir.

Ders hocalarının %77'si çevrimiçi iletişim sağladığını, %11'i bunu kısmen sağladığını, %11'i ise çevrimiçi iletişim sağlamadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerini de aynı oranda teknoloji kullanımına teşvik etmektedir.

Öğretim elemanlarının tamamı e-postalarını her gün düzenli olarak kontrol ettiklerini belirtmiştir. Diğer bir soruya ise hocaların %50'si öğrencilerine verdikleri proje ve ödevleri internette takip ettiklerini, %44'ü kısmen bu şekilde takip ettiklerini, %5'i ise bu yolu kullanmadıklarını belirterek cevap vermiştir.

Bir diğer konu ise teknik destek alma konusudur. Öğretim elemanlarının %55'i ihtiyaç duyduklarında sınıflarında veya ofislerinde teknik destek alabildiklerini, %38'i kısmen alabildiklerini, %5'i ise destek alamadıklarını belirtmiştir.

Sosyal medyadan teknolojik yeniliklerden haberdar olma durumları sorulduğunda, öğretim elemanlarının %16'sı daha çok sosyal medya aracılığıyla haberdar olduğunu, %55'i kısmen haberdar olduğunu, %27'si ise sosyal medyayı bu amaçla kullanmadıklarını belirtmektedirler. İnternet erişim kalitesi konusunda memnuniyet oranı yalnızca %33'ü olarak belirtilmiştir bu kısmen cevap verenler ile %50'yi biraz geçmektedir. Öğretim elemanlarının %44'ü teknolojik yeniliklerden e-posta sistemi aracılığıyla haberdar olduğunu, %50'si kısmen bu yolla haberdar olduğunu, %5'i ise e-posta aracılığıyla haberdar olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılanların sadece %33'ü yeni gelişen teknolojiler konusunda eğitim aldığını, %44'ü kısmen eğitim aldığını, %22'si ise eğitim almadığını belirtmiştir.

Bir kurumun teknoloji liderlerini daha ne bir şekilde görüldüğü kriter öğretim elemanlarını teknoloji konusunda görüşünü aldığı kişi olarak belirlenebilir. Teknolojik bir yenilik olduğunda görüşlerinin alındığını belirten öğretim üyelerinin oranı yalnızca %16, kısmen görüşlerinin alındığını belirtenler ise %22, geriye kalan %61'i ise görüşlerinin alınmadığını belirtmiştir. Diğer bir soruya ise katılımcıların %38'i çevrimiçi eğitim araçlarını aktif olarak kullandıklarını, %55'i kısmen kullandıklarını ve %5'i kullanmadıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların %66 oranındaki büyük bir çoğunluğu bulut depolama sistemlerini kullandıklarını, %16'sı kısmen kullandıklarını, %16'sı ise kullanmadıklarını belirtmiştir. Son olarak ise öğretim elemanlarının %44'ü ihtiyaç duyulduğunda teknolojik imkânların sağlandığını belirtmiştir. 50'si kısmen sağlandığını, %5'i ise sağlanmadığını belirtmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Anderson (1996) teknoloji planlamasının amacının sadece bir belge üretmek değil, teknoloji açısından zengin bir eğitim ortamı yaratan ve sürdüren sürekli bir eylem üretmek olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak, "plan (isim), topluluk üyeleri tarafından eyleme geçirilen planın (dolgu) açık, yazılı bir açıklamasıdır" diye belirtmektedir. Bu çalışma sonucu olarak fakültedeki paydaşlar, fakültenin idari ve öğretim teknolojisi planlamasına dahil edilmesi gerektiğini inanmaktadırlar. Literatürde fakülte kurulunun daimî bir teknoloji birimine sahip olması ve fakülte katılımının planlama ve eylemlerin belirlendiği temel bir düzeyde sürekli çalışmaların içinde olması gerektiği konusunda genel bir mutabakat vardır (Rice ve Miller, 2001). Bu sayede fakülte, kurumlarını ve dolayısıyla öğretim uygulamalarını etkileyecek teknoloji planlaması konusunda bazı girdilere sahip olabilecektir. Ancak, yüksek öğretim kurumlarımızın son yıllarda özellikle çok hızlı bir değişim gösterip gerek öğrenci profillerinde gerek yönetim bazında kilit yöneticilerin rektör, dekan gibi, sürekli değişimleri nedeni ile planlama yapılmasının veya yapılmış olan planları hayata geçirme olasılığı neredeyse ortadan kaldırmaktadır. Ringle ve Updegrave (19998), teknoloji için stratejik planlamaya ilişkin tartışmalarında, bu hızlı değişimin azaltılmasını nasıl başarılacağı konusunda net olmamakla birlikte, fakülte katılımını desteklemektedir. Öğretim üyeleri de dahil olmak üzere teknoloji liderleri, karar alma ve teknoloji planlamasına dahil edilmelidir. Bu görüşler sonucunda yönetimdeki karar alıcı kişilerin teknoloji girişimlerinin önemini anlamalarının ve sahiplenmelerinin önemli olduğunu vurgusu olacaktır.

Bu konular, üniversite öğretim üyelerinin teknoloji kullanımı planlamasına dahil olup olmamaları ve ne ölçüde dahil olmaları gerektiği konusunun merkezinde yer almaktadır. Öğretim üyeleri tarihsel olarak ders tasarımı, müfredat içeriği ve geliştirilmesi ve mezuniyet gereklilikleri gibi akademik alanlarda üniversite yönetiminde hak iddia etmiş olsalar da genellikle belirli mülkiyet alanlarını beyan etmemişlerdir (Rice ve Miller, 2001). Buna ek olarak, öğretim üyelerinin kurumsal karar alma süreçlerine dahil olmalarını kısıtlayan yasal kararlar, yöneticileri liderlik rollerine itmiş ve öğretim üyelerini kendilerini doğrudan etkileyen konularda söz sahibi olmaktan mahrum bırakmıştır (Bergmann, 1991; Miles, 1997). Bu endişe, öğretim

üyelerinin kendilerini izole edilmiş hissetmeleri ve eğitim-öğretime ilişkin daha iyi tutumlara neden olma gibi faydalarına rağmen öğretim üyelerinin sınıfla sınırlandırıldığına dair tartışmaların artmasına neden olmuştur (Miller, Garavalia ve McCormack, 1997).

Kurumlar teknolojik ilerlemelere ayak uydurmaya çalışırken büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Sürekli gelişen ve değişen teknolojilerin maliyetlerini karşılamak, öğrenme ve öğretme sürecinde bu gelişmelerin gerektirdiği öğretim yöntemlerindeki değişimi teşvik etmek ve öğrencilere bekledikleri güncel teknolojik kaynakları sağlamak gibi zorluklar bunlardan sadece birkaçıdır. Ayrıca, özel kurumlarla rekabet etmek ve öğretim üyelerini çeşitli teknolojileri kullanma ve entegre etme konusunda eğitmek de dahil olmak üzere, yükseköğretimde artık vazgeçilmez olan uzaktan eğitime özel bir önem vermek gerekiyor. Yükseköğretim kurumları artık eğitim teknolojilerinin yaratabileceği fırsatların daha fazla farkındadır. Ancak, birçok öğretim üyesinin teknolojiyi derslerinde düzenli olarak kullanmaya başlaması gerekmektedir ve teknolojiyle ne yapmaları gerektiğinden emin değillerdir. E-posta, internet ve kelime işlemci dışında çok az deneyime sahip olabilirler. Teknoloji planı kapsamında eğitim öğretim sürecinin tüm aşamalarında verimliliğin üst düzeye çıkarılmasına yönelik tüm teknolojilerin kullanımı göz önüne alınmıştır. Fakültede gerçekleştirilecek değişikliklerin kendi iç yapısına uygun bir planlama süreciyle desteklenmesi gerektiği göz ardı edilmemiştir. Bu anlamda fakültenin mevcut durumunun doğru analiz edilmesi önemlidir. Yapılan anket, görüşme ve gözlemlerle fakültenin mevcut durumu ortaya konulmuş ve mevcut durum içerisinde aksayan noktalar tespit edilmiştir.

Fakültede yaşanan problemlere ve mevcut ortamların iyileştirilmesine dair çözüm önerileri, hazırlanan Fakülte Teknoloji Planı raporunda detaylı bir şekilde yer almıştır. Toplanan veriler, fakültede teknoloji entegrasyonu çalışmalarının sistematik bir şekilde yürütülmediğini ve öğrenmenin okulun Proje Tabanlı Öğrenme ve Toplam Kalite Yönetimi gibi daha geniş reform çabalarıyla bağlantılı olmadığını göstermektedir. Toplanan verilere göre, fakültenin kapsamlı bir teknoloji planı bulunmamaktadır. Teknoloji üzerine yapılan çalışmalar genellikle parçalı ve birbirinden kopuktur. Bu aşamadaki ilk eylem olarak, teknoloji entegrasyonu çalışmalarının daha sistematik bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve bu çabaların daha etkili bir teknoloji planıyla sonuçlanmasına yardımcı olmak için bir "teknoloji koordinatörlüğü" kurulması önerilmiştir. Yükseltürk ve Curaoğlu, (2013) üniversitelerin uzaktan eğitim çalışmalarında aşırı yük altında kalan öğretmenleri için bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Bunlardan bazıları, uzmanlardan oluşan ölçme ve değerlendirme gruplarının, çevrimiçi öğretmenlerin programlarda değerlendirme yöntemlerini hazırlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak üzere oluşturulması. Öğretmenler dersler sırasında değerlendirme yöntemleri de dahil olmak üzere tüm öğrenme süreçleriyle ilgilenmekte, bu nedenle bazen aşırı iş yükü altında kalabilmektedir. Ayrıca, çevrimiçi değerlendirme yöntemlerini geliştirmek ve uygulamak için teknik becerilerden yoksundurlar. Programlardaki bu grubun yardımıyla, çevrimiçi çağdaş teknolojilerle çeşitli değerlendirme yöntemleri tasarlanabilir ve uygulanabilir. Benzer sorunların planlama sırasında tespit edilip çözüm önerileri geliştirilmesi ileride karşılaşılabilecek büyük maliyetlerden kaçınma anlamına da gelmektedir.

Son olarak, Rice ve Miller'ın (2001) genel olarak yıllar önce bahsetmiş olduğu konu halen geçerliğini sürdürmektedir. Yükseköğretim fakülteleri teknolojiyi eğitimlerine entegre etmekte genellikle yavaş davranmış olsalar da özellikle uzaktan eğitime olan ilginin ve ihtiyacın artmasıyla birlikte hızla çeşitli teknolojileri kullanmaya başlamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin kurumsal dünyada kullanılmak üzere teknoloji konusunda eğitilmelerine ve öğretmen adaylarının kendi öğrencilerine teknolojiyi nasıl kullanacaklarını öğretebilmelerine ihtiyaç vardır. Son yapılan 2017 müfredatında teknoloji eğitimi konularının ağırlığının azaltılması bu gelişmeleri sekteye uğratacak bir adımdır. Oysaki öğrencilerin bu tür talepleri, öğretim üyelerini sürekli olarak teknolojik açıdan daha yetenekli ve çeşitli olmaya zorlayacaktır. Öğretim teknolojileri kullanımından en çok etkilenen ve bu teknolojileri derslerinde etkin bir şekilde kullanmak için neye ihtiyaç duyduklarını en iyi bilen kişiler öğretim üyeleri olacaktır. Genel olarak, öğretim üyeleri teknolojiler hakkında karar verme sürecine dahil olurlarsa, bu teknolojileri kullanmaya daha meyilli olacaklardır.

Kaynakça/Reference

- Anderson, L. S. (1996). Guidebook for Developing an Effective Instructional Technology Plan, Version 2.0. National Center for Technology Planning: Mississippi State.
- Bergmann, B. (1991). Bloated administration, blighted campuses. *Academe*, 68, 12-16.
- Cradler, J. (1996). Implementing technology in education: Recent findings from research and evaluation studies [Online]. Available: <http://www.wested.org/techpolicy/refind.html> (İnternette 8 Nisan 2017 tarihinde elde edilmiştir).
- Eisenberg, M. (2013). 3D printing for children: What to build next? *International Journal of Child-Computer Interaction*, 1(1), 7-13.
- Hopey, Christopher E. & Harvey-Morgan, Joyce. & National Center on Adult Literacy, Philadelphia, PA. (1995). *Technology Planning for Adult Literacy. Practice Guide*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse, <https://eric.ed.gov/?id=ED393007>
- Kılıçer, K. (2008) Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini arttıran etmenler, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 209-222.
- Kostakis, V., Niaros, V., & Giotitsas, C. (2015). Open source 3D printing as a means of learning: An educational experiment in two high schools in Greece. *Telematics and Informatics*, 32(1), 118-128.
- Many, W. F., 81 Zernsb, R. (1 996). Information technology and academic productivity. *Education Review*, 3(1), 12-14.
- Margaret L. Rice & Michael T. Miller (2001) Faculty Involvement in Planning for the Use and Integration of Instructional and Administrative Technologies, *Journal of Research on Computing in Education*, 33:3, 328-336, DOI: 10.1080/08886504.2001.10782318.
- Massy, W. F. & Zemsky, R. (1995). Information technology and academic productivity. *Educom Review*, 31(1), 12-14.
- Miles, A. S. (1997). *College law* (2" ed.). Tuscaloosa, AL: Sevgo
- Miller, M. T., Garavalia, B. J., & McCormack, T. F. (1997). Community college faculty involvement in governance: Implications for teaching. *Michigan Community College Journal*, 3(1), 51-61.
- NCES (2002). *Technology in Schools: Suggestions, Tools, and Guidelines for Assessing Technology in Elementary and Secondary Education*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- Öksüz, C. Ak, Ş. ve Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 270-287. Web: <http://efdergi.yyu.edu.tr/>
- Ringle, M., 81 Updegove, D. (1998). Is strategic planning for technology an oxymoron? *Cause / Effect*, 21 (1), 18-23.
- Rogers, E., (1995). *Diffusion of Innovations (third edition)*. NY: The Free Press
- Rogers, M. E. (2003). *Diffusion of innovations (Fifth edition)*. New York: Free Press.
- Saban, A (2006). Okul Teknoloji Planlaması: İlköğretim Okulları İçin Uygulamalı Bir Model Önerisi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi Açısından Sonuçları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, S.Ü. SosyalBilimler Enstitüsü.
- Saban, A. (2007). Seçmecı okul teknoloji planlama modeli ve Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu teknoloji profili. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 23-43.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. XI. Akademik Bilişim Konferansı (AB09) Bildirileri. 403-410. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Sibley, P.H.R. & Kimball, C. (2004). Technology planning: the good, the bad and the ugly[Online]. Available http://www2.edmin.com/news/library/index.cfm?function= showLibraryDetail&library_id=16 (İnternette 08 Nisan 2017 tarihinde elde edilmiştir).
- Thomas, R.M. (1998). *Conducting educational research: A comparative view*. West Port, Conn: Bergin & Garvey.
- Vanderlinde, R., van Braak, J., De Windt, V., Tondeur, J., Hermans, R. I., & Sinnaeve, I. (2008). Technology curriculum and planning for technology in schools: The Flemish case. *TechTrends*, 52(2), 23-26.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yukselturk, E. & Curaoglu, O. (2013). Blended Assessment Methods in Online Educational Programs in Turkey: Issues and Strategies. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), *Cases on Assessment and Evaluation in Education* (pp. 340-362). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2621-8.ch014>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

A curriculum is a set of organized activities that will enable students to achieve the desired goals. To enable students to achieve these goals, it is necessary to create effective and efficient learning environments. Technology is used to improve the quality of the curriculum and the teaching methods used to teach it to students. Improving the quality of teaching is not only achieved using technology in education but also through the implementation of a plan. A technology plan is a process of determining the current state of information technology in a particular educational institution and addressing all the efforts made to reach the targeted level of technology.

For organizations, planning is the determination of the tasks that the organization's resources should perform and the timing of these tasks to achieve organizational goals. Every organization needs planning. An organization that does not plan means that it has left its affairs entirely to chance, and any development for this organization is likely to be a surprise.

Today, the use of technology has become quite widespread, and this situation has made the use of technology in the field of education and training compulsory. Teachers need to utilize all kinds of technology in order to increase student achievement in classrooms. According to Cradler (1996), to integrate technology into the school curriculum, the needs of students, the availability of resources, the identification of instructional needs for technology and technology design, and the provision of guidance and technical support to teachers in the use of technology should be taken into consideration. Therefore, the healthiest way to integrate technology into educational institutions is through proper and implemented technology planning. For technology planning, Rogers' "Diffusion of Innovations theory" was examined and tried to be adapted to the study. The diffusion of innovations theory consists of four main elements: innovation, communication channels, time, and social system (Rogers, 1995). Although the original study of this theory was conducted in the field of agriculture, it has become a basic theory for many fields. Therefore, the theory can be applied in many different fields. The term diffusion is defined by Rogers (1995) as "the process by which an innovation is transmitted through a specific channel over time among members of a social system". In the project, a partial implementation phase was added as an example of the work to be modeled. At this stage, it was aimed to try solutions to the problems that may arise and to realize the sample application for the use of paper and printer to solve the problems.

What is expected from educational environments is to raise individuals who not only access information but also have the ability to use technology effectively (Seferoğlu, 2009). The concept of technology integration has emerged with the use of technology in education. Technology integration is making technological resources and technology-based applications a part of daily life, work, and school environment (NCES, 2002). Teachers have great responsibilities in ensuring technology integration. One of the responsibilities of teachers is to follow the constantly changing and renewed technologies and use them in the education process. Today, the concept of technology is used in a similar way to the concept of innovation (Kılıçer, 2008). Rogers' (2003) "Diffusion of Innovations" model defines innovation as an idea, practice, or object perceived as new by a person or a unit. Diffusion, on the other hand, is defined as the process of communicating innovation among people in society through certain channels over time (Rogers, 2003). According to the diffusion of innovation model, the time phase refers to the process of deciding on and adopting the innovation. The last stage refers to the community of interrelated units involved in the problem-solving process for a common goal as a social system (Rogers, 2003).

Instructional technologies are the effective and efficient planning of learning environments. The definition of instructional technology includes not only technology but also all activities that help enrich the teaching process and make learning more meaningful and permanent. Instructional technology planning is a set of activities in which the current point is examined and the point to be reached is decided, and the ways to reach this goal are examined. Planning is the process of predetermining the necessary goals to reach the determined goal and the steps to be taken to realize the goals. The instructional technology plan examines

all the factors necessary to ensure the continuity of technology-supported learning and teaching environments, from infrastructure to teaching methods. Studies on the school technology planning process are based on a long process. However, the most prominent study seems to have emerged from the Technology planning guide that Anderson (1996) and his students made in 1996. This model is a guide that can be summarized as a 5-stage planning and plan report.

- Form and Organize the Planning Team
- Research
- Creating the Technology Plan
- Formalize Planning
- Continuous Implement, Evaluate Revise
- To articulate in a document (Report) what is believed, what exists, what should exist, and what the goals will be.

Decision-making and technology issues require a framework for planning and decision-making in the university context. The lack of a framework for planning for the use and integration of technology has the potential to be costly for educational institutions in many respects. Planning for the integration of technology is a need and should be considered under two main headings administrative use of technology and instructional use of technology. Administrative technology refers to the hardware and software necessary to carry out the administrative operations and functions of an educational institution. On the other hand, educational technologies are hardware and software packages that provide a mechanism for teaching and provide the necessary instructional support for teachers and students. This study was designed to examine how faculty members think they should be involved in these planning activities related to different technologies. Specifically, this exploratory study is designed to identify how faculty members think they should be involved and to develop consensus on this issue.

2. METHOD

In this study, three basic research techniques from qualitative and quantitative data collection methods will be used to answer the research questions. In the first stage, the "Content Analysis Technique" will be used to examine the models and documents to be used in the technology planning process of the institution through the Internet and Websites. In the second stage, "Questionnaire Method" will be used to determine the technology literacy of the academic staff, the technologies they have in the faculty and their use of technology in education, the technologies they have in the faculty for students, and the technology literacy and the technologies they have in the faculty for administrative staff. In the third stage, the dean and vice deans of the faculty were interviewed with the "Interview Technique", which is one of the qualitative research methods, about the existing technology situation in the faculty, the goals of the faculty, and the projects planned for technology planning.

In this study, qualitative and quantitative data collection techniques were used together. Data were collected from students and faculty through questionnaires, while standardized interviews were conducted with technical support staff and lecturers. Data were collected through questionnaires for students, academic staff, and administrative staff, and data were collected through interviews with the dean, vice deans, and technical staff.

The information obtained through questionnaires (e.g. open-ended questions), school minutes, and other documents (e.g. school technology planning and evaluation process models, etc.) were analyzed using the "Content Analysis Technique" (Yıldırım & Şimşek, 2005). In addition, the data obtained through the "School Technology Profile Questionnaire (STPQ)"

The findings were first transferred to the SPSS package program, frequencies (f) and percentages (%) were calculated, and the results were interpreted according to the principles of descriptive analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Based on the results of the ways of learning to use technology asked of the lecturers, the following issues can be mentioned. The items with the lowest level of the agreement give clues about how they learned to use technology. These three statements indicate that people try to solve the problems they face mostly through informal means. From another perspective, it is possible to talk about in-service training opportunities across the campus at an inadequate level.

Another interesting issue is the suggestion to organize seminars to inform instructors about the use of technology and its integration into courses. However, instructors also stated that they could not attend seminars due to time constraints. For this reason, some instructors stated that they would like to receive the necessary training whenever needed and that this could be done with internet technologies.

Two suggestions that emerged are noteworthy. One of these suggestions is the establishment of a material development group and the preparation of the materials needed in the courses by this group together with the lecturers. It was also emphasized that these materials should be made available for the common use of the faculty. Another suggestion is the establishment of an instructional technology support center. The aim of this center should be to provide strategies for using technology in courses rather than providing hardware and software information.

Institutions face great challenges in trying to keep up with technological advances. These challenges include meeting the costs of ever-evolving and changing technologies, fostering the change in teaching methods required by these advances in the learning and teaching process, and providing students with the up-to-date technological resources they expect. It is also necessary to pay special attention to distance learning, which is now indispensable in higher education, including competing with private institutions and training faculty members to use and integrate various technologies. Higher education institutions are now more aware of the opportunities that educational technologies can create. However, many faculty members need to start using technology regularly in their courses and are not sure what to do with it. They may have little experience beyond email, the internet, and word processing. The technology plan considers using all technologies to maximize efficiency at all stages of the teaching and learning process. It was not ignored that the changes to be realized in the faculty should be supported by a planning process appropriate to its internal structure. In this sense, it is important to analyze the current situation of the faculty correctly. The current situation of the faculty was revealed through questionnaires, interviews, and observations, and the failure points in the current situation were identified. Solution proposals for the problems in the faculty and the improvement of the existing environments were included in detail in the Faculty Technology Plan Report. Yukselturk and Curaoglu (2013) made some recommendations for the overburdened instructors of universities in distance education studies. Some of them are creating assessment and evaluation groups of experts to help online instructors prepare and use assessment methods in programs. Instructors are involved in all learning processes during the courses, including assessment methods, so they are sometimes overloaded with work.

4. ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi tarafından, bilimsel araştırma proje desteği ile 2017 yılında desteklenmiştir.

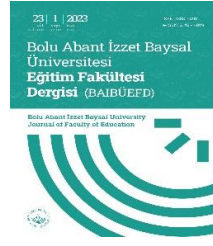
Proje No: 2017.02.01.1220



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(1), 360–378. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1104858>



Effects of Critical Multicultural Education on Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy *

Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Tutum ve Yeterliklerine Etkisi

Fulya Kurtuluş¹ ID, Zeki Arsal² ID

Geliş Tarihi (Received): 17.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 13.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Abstract: The aim of this study is to find out the effects of critical multicultural education (CME) on preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. In order to investigate the effects of critical multicultural education, a nine-week CME program is designed. The program is based on Banks' (2015) multicultural education approaches and dimensions. For this study, the multicultural content is integrated into English Language courses of the preservice teachers studying at English Language Teaching (ELT) program. A total of 46 preservice teachers participated for the study and a quasi-experimental design with an experimental and a control group is employed. Before and after the application, Multicultural Efficacy Scale (MES) is administered to all the participants (23 in control and 23 in experimental group). The MES is composed of two subscales; one is multicultural attitudes and the other one is multicultural efficacy. While in the control group the existing language program is applied, the experimental group is provided with critical multicultural education which is integrated into English courses. At the end of 9 weeks, the analysis of pre-test and post-test results revealed that there is a significant difference in the multicultural attitudes and multicultural efficacy of experimental group before and after the program. Further, the posttest results showed that there is a significant difference between the experimental and control group in terms of preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. As a result, CME applied in experimental group had significant and positive effects on preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. Therefore, in order to increase preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy, CME can be provided for preservice teachers at teacher training programs at the collage and universities.

Key words: Critical Multicultural Education, Teacher Training, Preservice Teachers, Multicultural Efficacy and Attitude

&

Öz: Bu çalışmanın amacı, eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerine etkisini araştırmaktır. Eleştirel çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik ve tutumlarına etkisini araştırmak için öntest, sontest uygulamalı deney ve kontrol gruplu yarı-deneySEL bir çalışma yürütülmüştür. Eleştirel çokkültürlü eğitim programı hazırlanırken Banks' (2015)'in çokkültürlü eğitim yaklaşım ve boyutları temel alınmıştır. Çalışmada çokkültürlü içerik İngilizce dersi içeriği ile birleştirilmiş ve çalışma İngiliz Dili eğitimi (ELT) bölümünde öğrenim gören 23'ü kontrol grubunda ve 23'ü deney grubunda olmak üzere 46 öğretmen adayı ile sürdürülmüştür. Program öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ölçek çokkültürlü yeterlik ve çokkültürlü tutum olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Uygulama süresince kontrol grubunda mevcut İngilizce programı kullanılırken, deney grubunda eleştirel çokkültürlü eğitim uygulaması yürütülmüştür. Dokuz haftalık uygulama sonunda, deney grubu öntest ve sontestleri analiz edildiğinde deney grubunun çokkültürlü tutum ve yeterliklerinde anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sontest puanları karşılaştırıldığında çokkültürlü yeterlikler ve tutumlar açısından deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuç olarak, deney grubunda uygulanan eleştirel çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve yeterliklerine olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda ise eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına eleştirel çokkültürlü eğitim verilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel Çokkültürlü Eğitim, Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Adayları, Çokkültürlü Tutum ve Yeterlik

Atıf/Cite as: Kurtuluş, F. & Arsal, Z. (2023). Effects of critical multicultural education on preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 360-378. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1104858>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* BAİBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar:1 Fulya Kurtuluş, Milli Eğitim Bakanlığı, kurtulus_f@ibu.edu.tr, 0000-0002-7835-7611

² Yazar 2: Prof. Dr., Tez Danışmanı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, arsal_z@ibu.edu.tr, 0000-0001-9597-8973

1. INTRODUCTION

Turkey is amongst the league of culturally, ethnically and linguistically diverse countries (Acar-Çiftçi and Aydın, 2014). Further, thousands of immigrants are coming to the country from neighboring countries to live or study due to the civil wars in their motherlands. Turkey currently hosts the largest refugee population in the world (European Commission, Civil Protection and Humanitarian Aid Operations Report, 2018). Turkey is making commendable efforts to provide registered refugees with access to basic rights and services, including education and healthcare. The refugee children and young people also enroll in formal and non-formal education programs at schools all around the country. In addition, Turkey is ranked as the 10th country hosting international students in tertiary education (UNESCO, 2020).

As Banks and Banks (2019) states, schools are directly affected by the culture of a society. In other words, it is possible to regard schools as communities reflecting the structure of whole society. In multicultural societies, schools are multicultural communities as well. In a multicultural society, the behaviors and attitudes of a member towards “the other” affect the behaviors and attitudes of “the other” towards the community, which will determine the ability of living in a compatible society (Yiğit and Bayraktar, 2006). Therefore, in multicultural countries, maintaining tolerance towards the diverse groups gains importance for a compatible society, which can be achieved by multicultural education (Sleeter, 2001; Gay, 2004; Ladson-Billings, 1995; Nieto, 2004).

As Freire (2003) states, the education policies at schools may focus only on the mainstream culture in a country. If the schools adopt that mainstream culture policy, the students of the diverse groups at that schools would not have a chance to change their status in the society or would not achieve academic success (Banks and Banks, 2019). In order to eliminate or minimize that inequality at schools, teachers are to employ multicultural education in their classes (Gay, 2004; Ladson-Billings, 1995; Banks, 2004, 2006, 2008; Sleeter 1996). While Nieto et al. (1996) defines multicultural education as “anti-racist education”, Banks (2008) explains it as “An educational equity for members of diverse racial, ethnic, cultural, and socioeconomic groups, that facilitate their participation as critical and reflective citizens in an inclusive national civic culture”. Therefore, critical thinking plays a crucial role in multicultural education since it enables people think on a logical and evidence-based ground without their bias and prejudices (Ennis, 2011). As is stated by Erickson (2008), critical multicultural education goes far beyond multicultural education and enables students have a voice in their own education. The aim of critical multicultural education is to reconstruct the society considering all diverse groups (Nwoye, 1999).

Critical multicultural education is based on the idea of “critical pedagogy” brought up by Freire who aims at liberation in education. That liberation of Freire refers to the liberation of the oppressed. Critical pedagogy follows a dual approach: stating the problem and proposing solutions to the problem (Freire, 2013). Thus, critical multicultural education seeks solutions to the problems of diverse groups in multicultural societies. Kincheloe and Steinberg (1996) concludes that community is not built simply on consensus but on, as Paulo Freire put it, unity in diversity. In a multiethnic society that respects but does not essentialize differences, great gains can be realized in the cultivation of critical thinking and ethical reasoning. In critical multicultural education, students come to see their own points-of-view as one of many socially and historically constructed ways of seeing. What Giroux, McLaren (1989), Apple and King (1983) all compromise is that the core concern of critical pedagogy is to illuminate the role of schools in perpetuating the established order and to convert them, instead, into instruments for social reform.

Critical multicultural education increases social, cultural, and affective actions which would lead to tolerance and involvement in a multicultural society (Hopkins- Gillispie, 2011). It also enables students examine how reference frameworks, perspectives and prejudices affect the existing knowledge (Banks,

2004). As Taylor and Sober (2001) states, the aims of critical multicultural education are to lead students understand and appreciate different perspectives and regard the varieties in a group not as a problem, but richness in that society. Regarding those ideas, Hopkins- Gillispie (2011) defines the aims of critical multicultural education as follows: 1) to change traditional teacher-students power-relations, 2) to increase the value of global change and diversity 3) to enable a more democratic and collaborative classroom environment.

Regarding the main aims of critical multicultural education, the aims of critical multicultural education can be categorized as educational and social benefits. The most prominent educational benefit is that it gives all students an opportunity of academic success, and promotes students think critically to make positive deductions about all cultures (Therriault and Hann, 2012). According to Banks (2010), critical multicultural education empowers the youth, promotes the cooperation between students and the teachers, distributes the power among them and criticizes the oppressive practices in society.

Critical multicultural education further promotes critical consciousness of the students. The cultural norms, values and traditions which lead to social injustice in a society are criticized by students in a multicultural education environment. Consequently, critical multicultural education results in ability to think critically about every aspect of life (Ladson-Billings, 1995).

Besides the benefits of critical multicultural education for students, it also avails teachers. Multicultural teacher education provides preservice teachers with critical consciousness and perspective required while working with diverse racial, cultural, linguistic, and socio-economic groups. Teachers who adopt critical multicultural education in their classes seek social justice and equality for each group (McCloskey, 2017). As Freire (1970) states, one of the main purposes of critical multicultural education is to scaffold teachers to think unbiased and encourage them take actions. In critical multicultural classes both students and teachers benefit from a shared learning environment where they can take place in reconstructing the knowledge and criticizing the inequalities in education system (Ukpokodu, 2003). In addition, in critical multicultural classes, students and teachers gain different perspectives by criticizing the coursebooks and the circumstances the history was written and, therefore, they become more tolerant members towards those who are not like them (Ferrari, 2010).

In terms of social aspects, critical multicultural education helps students gain an understanding that most of their prejudice and bias are based on a socio-historical ground and evolved in time as a part of hundreds-year old traditions (Ferrari, 2010). Therefore, by the help of critical multicultural education, the students can recognize that the beliefs about “the others” do not rely on a critical thinking, but on benefits of some other groups. In critical multicultural classes students gain new perspectives against social norms and standards which causes great inequalities and injustice in the society on behalf of the majority groups or the mainstream culture (McLaren, 2015). Apart from having students gain critical awareness, critical multicultural education leads them think about the problems in the society and try to search and find ways to solve those problems of the diverse groups. It is possible to create new visions for social change by employing critical multicultural education in classes; thus, social justice, equality, and objectivity would be recognized in the curriculum and would be attainable for all students (Kubata, 2005; Nieto, 2004).

Dimensions of multicultural education: Banks (1993) defines five dimensions of multicultural education: 1) content integration 2) the knowledge construction process, 3) prejudice reduction 4) equity pedagogy and 5) empowering school culture. In content integration stage teachers use examples, data, and information from a variety of cultures and groups to illustrate key concepts, principles, generalizations, and theories in their subject area or discipline. The knowledge construction process relates to the extent to which teachers help students to understand, investigate, and determine how the implicit cultural assumptions, frames of reference, perspectives, and biases within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed within it. Prejudice reduction describes lessons and activities teachers use to help students develop positive attitudes toward diverse racial, ethnic, and cultural groups. An equity pedagogy occurs when teachers adjust their teaching in ways that will facilitate the academic achievement of students from

diverse racial, cultural, gender, and social-class groups. This includes employing a variety of teaching styles and approaches which are consistent with the wide range of learning styles within various cultural and ethnic groups. Empowering school culture is defined as grouping and labeling practices, sports participation, disproportionality in achievement, and the interaction of the staff and the students across ethnic and racial lines must be examined to create a school culture that empowers students from diverse racial, ethnic, and gender groups.

To achieve social integrity in a multicultural society, educational equality must be provided for diverse students and every student in a school should have a chance to achieve academic success (Banks and Banks, 2019). Critical multicultural education enables diverse groups integrate into the society and assures social and cultural unity (Hopkins- Gillispie, 2011) in the community and in the country. It also helps students understand and appreciate other people's perspectives and, regard each diverse group as a richness (Taylor and Sober, 2001). Therefore, since schools in multicultural societies show multicultural features, to achieve strong bonds in the society to ensure unity and all-out development, multicultural education needs to be conducted in schools (Banks, 2015, Gay, 2004; Nieto, 2005). In order to employ critical multicultural education, preservice teachers are required to get critical multicultural teacher education during their training (Banks, 2003; Sleeter, 2001; Gay, 2004; Ladson-Billings, 1995; Nieto 2004). The critical multicultural teacher training provided at teacher training programs would determine the attitudes and approaches of preservice teachers in multicultural classes (Ladson- Billings, 2011) On the other hand, teachers are main characters helping students gain necessary critical thinking skills required to think about and solve the problems occurring in multicultural societies. Since critical thinking helps students get rid of their bias and prejudice and let them think in a logical sense (Cansoy, 2018), it is crucial for students in multicultural classes develop critical thinking abilities to judge the reasons of inequalities among students of diverse groups. However, studies conducted in Turkey on critical thinking show that the critical thinking dispositions of prospective teachers are either medium or low level (Karademir, 2013; Kuvaç and Koç, 2014; Maltepe, 2016; Turan, 2016; Bulgurcuoğlu, 2016; Akgün and Doruk, 2016; Kandemir, 2016; Kizilet, 2016; Geçit and Yılmaz, 2017). Therefore, it is a requirement for all 21st century teachers to gain 21st century skills, like critical thinking and multicultural abilities. However, teacher training programs themselves need to be renovated in terms of multicultural education (Ladson-Billings, 1994; Singer and Smith, 2003) and critical thinking. A great number of newly graduate teachers start teaching at multicultural schools without any teaching experience or knowledge on multicultural education. Therefore, several researchers in Turkey indicated the necessity for teacher training programs to add multicultural teacher education courses to their curricula (Akcaoğlu and Arsal, 2017; Aydın and Tonbuloğlu, 2014; Damgacı and Aydın, 2014; Erbaş, 2019; Karataş and Oral, 2015; Özen, 2019).

Multicultural education approaches:

Banks (1999) defined multicultural education approaches in four categories: 1) the contributions approach 2) the additive approach, 3) the transformation approach 4) the social action approach. The contributions approach focuses on heroes, holidays and discrete cultural elements. In the additive approach, the content, concepts, themes and perspectives are included in the curriculum without changing the curriculum. The transformation approach goes further, and the structure of the curriculum is changed and so that the students can view concepts, issues, events, and the themes from the perspectives of diverse ethnic and cultural groups. The final and most inclusive approach, the social action approach lets students make decisions on important social issues and take actions to help solve them (Banks, 1999).

In this study, Banks' five dimensions, content integration, the knowledge construction process, prejudice reduction, equity pedagogy and empowering school culture are employed in different stages of the lessons. Besides, the four approaches were followed while conveying critical multicultural education. The contributions, additive, transformation and social action approaches were mixed and moved from the first to the last. The ultimate aim was to discuss the social problems of the diverse groups and to propose

solutions to those problems in a critical way. Therefore, social action approach took the final and prominent place in the lessons. In order to promote critical thinking, Ennis' critical thinking abilities (to analyze arguments, to judge the credibility of a source, to deduce and judge deductions, to induce and judge inductions, ... etc.) and dispositions (to look for alternatives, to seek and offer reasons, to be open-minded, to withdraw judgement when the evidence and reasons are insufficient, etc.) are also considered while preparing in-class activities.

Critical thinking abilities

Ennis (2011) defines 12 main abilities which an ideal critical thinker should have. These are: 1) focusing on questions, 2) analyzing arguments, 3) asking and answering clarification and/or challenge questions 4) judging the credibility of a source 5) observing and judging observation reports 6) deducing and judging deduction 7) making material inferences 8) making and judging value judgements 9) defining terms and judging definitions 10) attributing unstated assumptions 11) considering and reasoning from premises 12) integrating the dispositions and other abilities in making and defending a decision.

Critical thinking dispositions

Several scholars emphasized the importance of critical thinking dispositions, and they underlined that the dispositions cannot be separated from abilities, and critical thinking dispositions work as a trigger for the critical thinking abilities (Ennis,1996). Critical thinking dispositions are further related to high academic success, deep learning, good professional applications, professional development, cognitive prejudice, and logical thinking abilities (Facione et al.,1995; West et al., 2008).

According to Ennis (1991) people's decision-making process is determined by induction, deduction, and value judgement. Based on these three determiners, Ennis proposed 12 critical thinking dispositions. Then he proposed the renewed critical thinking dispositions in 2011. According to Ennis, ideal critical thinkers are disposed to

- (1) Care that their beliefs be true, and that their decisions be justified, that is care to "get it right" to the extent possible, including to
 - a. Seek alternative hypothesis, explanations, conclusions, plans sources, etc., and be open to them
 - b. Consider seriously other points of view than their own
 - c. Try to be well informed
 - d. Endorse a position to the extent that, but only to the extent that, it is justified by the information that is available
 - e. Use their critical thinking abilities
- (2) Care to understand and present a position honestly and clearly, theirs as well as others', including to
 - a. Discover and listen to others' views
 - b. Be clear about the intended meaning of what is said, written, or otherwise communicated, seeking as much precision as the situation requires
 - c. Determine and maintain focus on, the conclusion or question
 - d. Seek and offer reasons
 - e. Take into account the total situation,
 - f. Be reflectively aware of their own basic beliefs
- (3) Care about every person (this one is auxiliary, not constitutive, disposition. Although this concern for people is not constitutive, critical thinking can be dangerous without it). Caring critical thinkers

- a. Avoid intimidating or confusing others with their critical thinking prowess, taking into account others' feelings and level of understanding
- b. Are concerned about others' welfare (Ennis, 2011).

Multicultural efficacy & attitudes

Multicultural efficacy is defined by Guyton and Wesche (2005) as a concept, along with the multicultural teacher education dimensions of intercultural experiences, minority group knowledge, attitudes about diversity, and knowledge of teaching skills in multicultural settings. Examples of efficacy items in the Multicultural Efficacy Scale were "I can adapt instructional methods to meet the needs of learners from diverse groups" and "I can help students to examine their own prejudices."

Attitude involves an awareness and reduction of one's own prejudices and misconceptions about race and other differences. Examples of attitude items were "Races in this country would best be kept separate" and "Teachers should adapt lesson plans to reflect the different cultures represented in the classroom."

1.1. Aims of the study

The aim of this study is to analyze the effects of critical multicultural education on preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. Based on this aim there are three research questions:

- 1- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group regarding MES-Attitude and MES-Efficacy?
- 2- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group regarding MES-Attitude and MES-Efficacy?
- 3- When pre-test results are controlled, is there a significant difference between Experimental and Control Groups post-test results regarding MES-Attitude and MES-Efficacy?

1.2. Significance of the Study

Foreign language educators design the language curricula to help learners acquire the general humanistic educational goal of intercultural competence. The aim of culture teaching changed from 'familiarity with the foreign culture' over 'cultural awareness' to 'intercultural communicative competence' (Sercu, 2004). Chen and Starosta (1996) provide a model and proposed affective (intercultural sensitivity), cognitive (intercultural awareness) and behavioral (intercultural adroitness) components for intercultural competence. These components suggest a positive self-concept, to be open-minded, non-judgmental and relaxed in social interaction. The personality traits that are required for intercultural competence are stated as empathy, respect, interest in cultures, flexibility, tolerance, open-mindedness, sociability and positive self-image (Kealey & Ruben, 1983). Byram, (1997) also defended the importance of curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own culture in foreign language learning and teaching. Learning a new language, and the culture associated with it, exposes students to diversity and provides them with a new cultural perspective. Language teaching is thus often viewed as compatible with multiculturalism (Kubota, 2010). Although teachers are typically perceived as the knower, they are learners of the race, culture, and language. Thus, learning critical multicultural education is an ongoing process for teachers of languages. This process requires teachers and students to think about their understanding of self and other, and to engage in teaching and learning for social justice (May & Sleeter, 2010). Therefore, language teachers are required to have positive attitudes and manners towards the others and need to learn how to appreciate open-mindedness and how to use it in class before starting to teach in multicultural classes.

There are several descriptive studies revealing the multicultural attitudes or efficacy levels of teachers or preservice teacher in Turkey. Several other studies analyze how teachers define multiculturalism or multicultural education and what they know about it. However, the current study is the only experimental study exploring the effects of critical multicultural education on preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. Hence, the results of this study are expected to shed a light on teachers and faculty administrators who seek to find ways of employing critical multicultural education or multicultural teacher education in multicultural countries.

2. METHOD

2.1. Research design

For the present study, a pre-test-post-test quasi-experimental design with an experimental and a control group is employed. The Experimental design gives the most accurate results, as the researchers apply methods that can be compared, and those comparisons provide researchers with the precise results (Büyüköztürk, 2016). Via experimental designs researchers can make comparisons between groups and can be able to identify cause effect relations (Karasar, 2005). The reason why experimental designs are preferred by a wide range of researchers is that they enable researchers to identify that the change in the dependent variable is caused by the independent variable (Punch, 2014). For that purpose, to determine the effects of critical multicultural education on preservice teachers' multicultural efficacy and attitudes, critical multicultural education is implemented for the control group and to find out the differences between the groups, a quasi-experimental design is employed. Multicultural Efficacy Scale (MES) was administered to both groups at the beginning and end of the study as a pre-test and post-test. The pre-test-post-test MES scores of the preservice teachers in two groups were compared to determine the effects of integrating multicultural content in English Preparatory School Curriculum of English Language Teaching (ELT) Program. English Preparatory School Curriculum for ELT students includes the four language skills, namely reading, writing, listening and speaking, and grammar courses in advanced level. For this study, Banks' five dimensions, content integration, the knowledge construction process, prejudice reduction, equity pedagogy and empowering school culture are employed in different stages of the lessons. Banks' (2003) content integration approach is followed to integrate cultural content into the English course. In accordance with content integration approach, in this study, in speaking lesson for instance, the preservice teachers spoke about immigrants in Turkey by applying the turn taking phrases in English. For writing skill for example, the preservice teachers learned how to write an opinion-led essay and at the end of the lesson they wrote an opinion-led essay about the solutions for the problems of diverse language, religion and ethnic groups or the disabled students at schools.

2.2. Participants of the study

The participants are 46 preservice teachers at English preparatory school of a university located in Turkey. Students who register at the English Language Teaching (ELT) department at the university, first take Proficiency and Placement Test at the very beginning of the terms. Students who are to study one-year English at preparatory school are assigned to C level classes where they study advanced English to master in English. After one year of intense English program, they take Proficiency Test again, and the successful ones enroll the courses at ELT department. The experimental and control groups are chosen amongst the groups whose university entrance and proficiency test grades were similar. To justify the equality of the two groups, the English exam scores were examined by using independent samples t-test, and it is found that there is no significant difference ($t_{44}=-0.290$, $p>.05$) between the experimental ($M=69$, $SS=13.07$) and the control group ($M=70.08$, $SS=12.31$) in terms of their English levels. Further, pre-test scores of the critical thinking abilities test of experimental and control groups were examined by conducting Mann-Whitney U test, and no significant difference was found between the groups ($U=208.5$, $p=.21$, $p>.05$). Hence, the experimental and control groups are found to be equal in terms of their levels of English and critical thinking abilities at the very beginning of the study.

In the experimental group, 17 female (79.9%) and 6 male (26.1 %) preservice teachers participated for the study. In the control group, there were 14 female (60.8%) and 9 male (39.2%) participants. Both experimental and control groups comprised of 23 preservice teachers.

2.3. Data collection tools and the process

Multicultural Efficacy Scale (MES) was originally developed by Guyton and Wesche (2005) to measure the multicultural efficacy, attitudes and experience of teachers and preservice teachers. The scale is originally composed of 35 items and responses are rated on a four-point Likert-type scale. The items are ranging from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). In section A of the scale, 7 of the items are related to participants' experience and items include statements like "I used to play with people different from me" and the aim of the first section is to determine the multicultural backgrounds of the participants. In section B, the statements are designed to measure the multicultural attitudes of the participants. Sample items include the following statement: "Teachers should provide students with opportunities to share their cultural differences about food, clothes, family life and believes". Section C and D of the scale are designed to measure the multicultural efficacy of the participants. The sample items include statements like "I can develop activities for diverse students to increase their self-confidence". The Cronbach Alpha coefficient of the scale is measured 0.89 and MES was used in many studies abroad (Bottini, Cash and Bradshaw, 2012; Char Mahali, 2017; Debnam, Pas, Nadelson et. al. 2015; Esposito, 2011; Szerlong, Graulx and Sylvia, 2010, 2012; Jacobs, 2015; Larson et. al. ,2018). MES was translated and adapted to Turkish culture by Akcaoğlu and Aرسال (2018) and the Cronbach Alpha coefficient of the Turkish version of the scale is calculated 0.87. The Turkish version of the MES is also used by several researchers in Turkey (Arsal, Arsal and Akcaoğlu, 2017; Karadağ, 2019; Bakır, 2020).

Process: Instructions for the experimental and control group:

In the current study, critical multicultural education is conveyed based on Banks' (2015) content integration approach and Ennis' (2011) critical thinking abilities and dispositions. As Freire (2003) states critical pedagogy requires students think critically, critical thinking skills and dispositions are also integrated. While integrating cultural content into English Language content, Ennis' (2011) critical thinking dispositions and abilities were also taken into account. For instance, for a reading lesson, the text *Van Gogh's Life* is read by focusing on the issues of social justice in the text. Then a related speaking activity is followed by talking about solutions to those problems, which would promote prospective teachers' searching for alternatives critical thinking dispositions. In another English lesson, the passive voice in grammar is covered on several texts about immigrants in the USA, thus the preservice teachers got an idea about the situation of the multicultural countries who get immigrants. During the lesson, the credibility of the sources where the texts are taken from is also discussed to promote preservice teachers' ability of judging credibility of sources (Ennis, 2011). In the second step of the lesson, preservice teachers are asked to search for the information about the immigrants in Turkey, by judging the sources' credibility. As the last step, they are asked to write a report about the immigrants in Turkey by using the credible information they gathered and the passive voice they had covered in the first stage. Therefore, preservice teachers learned the passive voice as a part of language lesson, they got information about the immigrants in a cultural text, discussed the credibility of the sources they read, used this critical thinking skills while they search information on immigrants in Turkey, and finally wrote a report by using that credible information in passive sentences.

On the other hand, with the control group, the text *Van Gogh's Life* is read by the preservice teachers and comprehension questions are answered in the textbook. The text is not examined in terms of cultural content. Following comprehension questions, vocabulary studies are done. As a post-reading activity, students summarized the text to their peers. Parallel to the language lessons in experimental group, in control group, preservice teachers practiced the passive voice on the sample sentences in the textbook, rather than a culturally embedded text. They did grammar exercises on their textbook and workbooks,

which were mainly about cooking recipes. At the last stage, they wrote their own food recipes by using the passive voice.

All in all, while conducting the lessons with experimental group, the language, cultural and critical thinking contents are integrated; with control group no cultural or critical thinking content is included, and the lessons are covered mainly as they are served in the textbook. While doing so, the preservice teachers in experimental group are promoted in terms of cultural content in a critical way while covering the same language content as the control group. However, preservice teachers in control group only focused on language content during the lessons.

2.4. Data analysis

The data gathered from Multicultural Efficacy Scale were analyzed by using SPSS program. In order to determine the statistical method to analyze the data, a normality test is conducted. As is stated by Razali and Wah (2011) and Yap and Sim (2011) although the normality tests with smaller samples sizes do not always give exact accuracy, the accuracy of Saphiro Wilks is the most powerful test amongst the others. (Cited in Uysal and Kılıç, 2022). Therefore, Saphiro Wilks test is conducted to test normality of the data. According to the results of the normality test (MES-Attitude, skewness:-0.04; kurtosis:-1.22; MES-Efficacy, skewness: -1.69, kurtosis: 4.31) parametric results were tested by using paired-samples t-test and the nonparametric results were analyzed by using Wilcoxon signed ranks test for the first and second research question (Kilmen, 2015). On the other hand, parametric intergroup results were analyzed by covariance analysis (One -way ANCOVA) as the pre-test results of the experimental and control groups were controlled, and the nonparametric results were analyzed by using Mann- Whitney U test for the third research question (Field, 2009). In order to eliminate the covariate variables, equivalence of the groups in terms of their English levels [experimental group (\bar{X} =69, SS=13.07); control group (\bar{X} =70.08, SS=12.31) and ($t_{44}=-0.290$, $p>.05$)] MES-Attitude ($U=241.5$, $p>.05$), and MES-Efficacy ($U=217.5$, $p>.05$), were tested and results indicated that groups were equal before the experiment. Further, MES- Experience scale pre-test results showed that the groups were equal in terms of their multicultural experience [$t(44)=-1.13$, $p>.05$].

3. FINDINGS

Results for the 1st research question: Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group regarding MES-Attitude and MES-Efficacy?

Table 1.

The Results of Wilcoxon Signed Ranks Test of Experimental Group for Pre-test and Post-test Scores

Subscales	Post-test-Pre-test	n	Mean of Ranks	Sum of Ranks	z	p	r
Multicultural Efficacy Scale- Attitudes	Negative ranks	5	5.50	27.50			
	Positive ranks	17	13.26	225.50	-3.242	0.01*	0.67
	Equal	1					
Multicultural Efficacy Scale - Efficacy	Negative Ranks	8	8.44	67.50			
	Positive Ranks	15	13.90	208.50	-2.148	0.032*	0.44
	Equal	0					

Note: Based on negative ranks

* $p <.05$

When the MES- Attitude subscale is examined, it is seen that there is a significant difference between pre-test and post-test results of the experimental group ($z=-3.242$, $p < .05$, $r=0.67$). Mean of ranks and sum of ranks values show that significant change is in favor of posttest results. The effect size for MES-Attitude is calculated 0.67. According to Cohen (1992), 0.1 suggests low, 0.3 suggests medium and 0.5 suggests a high effect. This result indicates that the critical multicultural education conducted in experimental group has a high effect on multicultural attitudes of preservice teachers.

When MES-Efficacy subscale is examined, it is seen that there is a significant difference between pre-test and post-test scores of the experimental group ($z=-2.148$, $p < .05$, $r=0.44$). Mean of ranks and sum of ranks values show that significant change is in favor of posttest results. The effect size for MES-efficacy is calculated 0.44. This result indicates that the critical multicultural education conducted in experimental group has highly affected the multicultural efficacy of preservice teachers positively.

Results for the 2nd research question: Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group regarding MES-Attitude and MES-Efficacy?

For MES- Attitude scale nonparametric analyzes were performed as the assumptions were not met. The Wilcoxon signed ranks test is conducted and the table 2 shows the results.

Table 2.

The results of Wilcoxon signed ranks test of control group for pre-test and post-test scores

Subscale	Post-test & Pre-test	n	Mean of Ranks	Sum of Ranks	z	p
MES- Attitude	Negative ranks	12	9.96	119.50	-0.993	0.321
	Positive ranks	7	10.07	70.50		
	Equal	2				

When table 2 is examined, the MES-Attitude pre-test-post-test results of the control group show no significant difference ($z= -0.993$, $p > .05$). The difference between means of ranks and sum of ranks scores also show that there is no significant difference between the pre-test and the post-test scores of control group. These results indicate that the program conducted in control group had no effect on multicultural attitudes of control group.

For the MES- Efficacy scale, parametric analyzes were performed and the results are examined in paired-samples t-test.

Table 3.

Pre-test and Post-test MES- Efficacy Subscale Paired-samples t-test Results of Control Group.

Subscale	N	Pre-test		Post-test		sd	t	p
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
MES- Efficacy	22	51.47	5.19	48.9	5.65	21	1.671	0.110

* $p < .05$

Table 3 shows that there is no significant difference between the scores of MES- Efficacy pre-test ($\bar{X}=51.47$, $SS=5.19$) and post-tests ($\bar{X}=48.9$, $SS=5.65$) of control group ($t_{20}= 1.671$, $p>.05$, $\eta^2=0.065$). This result shows that the program followed in control group had no effect on preservice teachers' multicultural efficacy.

Results of the 3rd research question: When pre-test results are controlled, is there a significant difference between Experimental and Control Groups regarding MES-Attitude and MES-Efficacy?

As the MES-Efficacy scale posttest results of experimental and control group were distributed normally, the scores are examined by using One-way ANCOVA.

Table 4.

The Covariance Analyses of Experimental and Control Groups' MES- Efficacy Post-test Scores (Pre-test Scores are Controlled)

Source of Variance	Sum of Squares	SD	Mean Square	F	p	η^2
Pre-test	1231.63	1	1231.63	20.06	0.000*	0.674
Group	30.51	1	30.51	3.88	0.040*	0.216
Error	2455.22	40	61.38			
Total	3944.75	44				

* $p <.05$; R square= 0.174 (Corrected R Square= 0.112)

When table 4 is examined, it is seen that there is a significant difference between the MES- Efficacy posttest scores of experimental and control group in favor of experimental group ($F_{(1,40)}=3.88$, $p <.05$, $\eta^2=0.216$), and this difference is caused by the group distinction ($\eta^2=0.216$). Further, when the group effect is controlled, it is examined that there is a significant effect ($F_{(1,40)}=20.06$, $p <.05$, $\eta^2=0.674$) on posttest scores of the experimental group. According to Cohen (1988) and Pallant (2011) η^2 value 0.01 suggests low, 0.06 medium and 0.138 high effect. Considering those results, it can be stated that the program followed in experimental group resulted in a difference between groups in terms of MES-Efficacy scores; therefore, the critical multicultural education conducted in experimental group can be stated to have a high effect on preservice teachers' multicultural efficacy.

Table 5.

MES-Attitude Scale Posttests Mann-Whitney U Test Results of Control and Experimental Groups

Scale-Subscale	Groups	N	Mean Ranks	Sum of Ranks	U	p	Z	r
MES-Attitude	Control	21	13.55	284.50	53.50	.000*	-4.634	0.698
	Experimental	23	30.67	705.50				

When table 5 is examined, we can see that there is a significant difference ($U=53.50$, $p<.05$) between control and experimental groups' posttest results. The mean ranks results show that that difference is in favor of the experimental group (30.67). The effect size is calculated as $r= 0.698$. According to Cohen (1992), 0.1, effect size suggests low effect, 0.3 suggests medium effect and 0.5 suggest high effect. These results indicate that the critical multicultural education implemented in experimental group has a high effect on the multicultural attitudes of the preservice teachers in the group.

4. DISCUSSION and RESULTS

The current study aimed at examining the effects of critical multicultural education program on preservice teachers' multicultural attitudes and multicultural efficacy. The results revealed that the multicultural attitudes and multicultural efficacy of preservice teachers in experimental group increased both within the group after the program and compared to control group in terms of posttest results. However, the multicultural attitudes and multicultural efficacy scores did not change at the end of the program compared to the beginning in control group. According to these findings, the critical multicultural education program applied by integrating the cultural content into English language content via activities promoting critical thinking skills significantly improved multicultural attitudes and multicultural efficacy of preservice teachers.

The results of this study indicated that integration of multicultural content in the language content can improve preservice teachers' multicultural attitudes. The current finding is supported by Banks' finding that content integration with all forms of content integration approaches combined is effective improving multicultural values, attitudes, beliefs and feelings (2010). Similarly, Şahin and Koca (2016) who integrated cultural content into media literacy course in their study found that content integration had a positive effect on preservice teachers' multicultural attitudes. Aرسال (2019) likewise conducted a study integrating cultural content into teaching methods course at a teacher training program and found that all forms of multicultural content integration approach used in the experimental group resulted in positive changes in preservice teachers' multicultural beliefs and attitudes.

In this study as a part of critical multicultural education, knowledge construction, equity pedagogy, prejudice reduction and empowering school culture approaches are used with the experimental group via activities promoting critical thinking. For instance, in order to reduce preservice teachers' negative thoughts about the diverse groups, case studies and group discussions are held in experimental group. The activities were held in terms of social justice, equality, equal chances for every student topic. Those activities might have affected preservice teachers' multicultural attitudes. Parallel to this finding, Aرسال (2019) also found that case studies and discussions held in class as a part of multicultural education help preservice teachers develop positive attitudes. Aydın and Tombuloğlu (2014) and Garman (2010) also indicated that focusing on social justice and equality in classes would increase positive attitudes towards diversity.

The results of this study also showed that multicultural efficacy of preservice teachers in experimental group compared to the control group increased positively as well. As a part of Banks' dimensions of multicultural education, equity pedagogy and empowering school culture are covered by discussing over problems of diverse groups at schools. Preservice teachers discussed and wrote about the solutions of those problems and talked about the ways of providing students with equal education opportunities at schools. Those activities may have affected preservice teachers' multicultural efficacy. There are several researchers (Erbaş, 2019; Esposito, 2011; Garman, 2010; Rudge, 2015; Wiggings et. al. 2007) finding that discussions about equal education opportunities, social justice and equality help preservice teachers gain multicultural efficacy. For instance, in his study Esposito (2011) found that group discussions on equal education opportunities at schools increased multicultural efficacy of preservice teachers on teaching in multicultural classes.

In the current study, the preservice teachers in experimental group were exposed to critical multicultural education in English course via activities promoting critical thinking. Language content is integrated with cultural content, and while doing so, critical thinking skills are also aimed to activate. The findings of this study showed that critical multicultural education integrated with language course increased preservice teachers' multicultural attitudes and multicultural efficacy.

4.1. Conclusion, implications and limitations:

This study demonstrated that a critical multicultural education program was effective in improving preservice teachers' multicultural efficacy and multicultural attitudes. One of the important implications of this study is that multicultural content can be integrated into lessons by using activities to promote critical thinking, such as class discussions, role playing and case studies. Teacher education program planners should integrate multicultural content into courses to promote change in preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. If teacher education programs do not include a course on cultural diversity to prepare prospective teachers for multicultural classes, program planners can adopt the mix of approaches to integrate multicultural content to promote preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. Furthermore, this approach can provide preservice teachers with the tools and knowledge needed to design and implement critical multicultural activities for their future multicultural classes. Ethnic and cultural issues can be integrated into courses such as advanced reading, advanced writing, speaking and grammar lessons as well as classroom management, and teaching methods courses for English Language Teaching Programs at teacher training organizations.

The results are significant for teacher training programs, because the faculties lack multicultural teacher training courses (Polat and Kılıç, 2013; Karaçam and Koca, 2012; Taşdemir et al., 2016). Faculties which integrate critical multicultural teacher training courses into their curriculum would help preservice teachers improve critical thinking skills, which results in positive attitudes towards diverse groups in their future classes (Arsal, 2019; Akcaoğlu, 2020; Kurtuluş, 2021). The attitudes of teachers are important since they become role models for the students because positive attitudes create positive atmosphere in multicultural classes (Rodgers, 2006). Further, prospective teachers who take multicultural teacher training courses would tend to follow critical multicultural approaches, because in the courses they take at universities, they would gain the knowledge and the ideas to develop materials to design their own lessons.

This study has a number of limitations. Several personal factors such as cultural background, language, race and ethnicity can affect the multicultural attitudes of preservice teachers (Sleeter, 2007). Therefore, preservice teachers with diverse backgrounds may have been affected more. Furthermore, in an empirical study, it is difficult to control the effects of all personal and external factors. Future researchers should consider the effects of experimental factors while conveying empirical studies on multicultural attitudes and efficacy. Another limitation of the study is that preservice teachers were experimented in their first year at the university, at English preparatory classes. As the students haven't had any teaching experience yet, they might have some negative self- efficacy believes about their teaching experience in multicultural classes. Therefore, future researchers might conduct similar studies on senior students a to get a clearer view of preservice teachers' multicultural efficacy. Future researchers would consider conducting a similar study with the senior students who have more knowledge and experience in teaching. Ethnical or cultural issues can be integrated into language lessons, as well as other teacher training courses at the faculties by means of multicultural education approaches. Thus, researchers should investigate the effects of integrating critical multicultural content into other courses of teacher training programs on multicultural efficacy and attitudes.

References

- Acar Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliği Üzerine Bir Çalışma. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 197-218.
- Akçaoğlu, M. Ö., & Arsal, Z. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.378585>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118. <https://dx.doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>
- Avrupa Komisyonu, Avrupa Sivil Koruma ve İnsani Yardım Raporu, 2018 retrieved from <https://echo.info.tr/> 1st May, 2021
- Aydın, H., & Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students perceptions on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, (57), 29-50
- Banks, C.A. & Banks, J.A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson Education
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., & McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 2005, 232-274.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In L.D. Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3- 49). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Banks, J.A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*, 5th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, PegemA Yayıncılık, Genişletilmiş 22. Baskı, Ankara.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98-101.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182.
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching philosophy*, 14(1), 5-24.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(2), 5-19.
- Erbas, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43.
- Erickson, C. H. (2008). *Critical thinking: Are we educating the nurse educator?*. South Dakota State University.
- Esposito, P. P. (2011). *A Mixed methods inquiry into the multicultural efficacy of preservice and beginning teachers* [Doctoral Dissertation, University of Kansas].

- Freire, P.(2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Hattatoğlu, D., & Özbek, E. Çev.). (Original publication 1996,7. edition). Altın Kitaplar publishing.
- Freire, P. (2013). Pedagogy of the oppressed. In *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 131-139). Routledge.
- Garman, G. (2010). A logistic approach to predicting student success in online database courses. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 3(12), 1-6.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *The curriculum studies reader*, 315, 320.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. South Hadley, MA. Bergin& Garvey.
- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism and critical pedagogy. *South Shore Journal*, 4, 1-14.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim Araştırmaları için SPSS Uygulamalı İstatistik, 2. bs.
- Kubota, R. (2005). Second language teaching for multilingualism and multiculturalism: Politics, challenges, and possibilities. R. Hoosain & F. Salili (Ed.) In *Language in multicultural education*,(s. 31-55) , Greenwich, CT: Information Age.
- Karaçam, M. Ş., & Koca, C. (2012). Preservice physical education teachers' awareness of multiculturalism. *Hacettepe Journal of Sport Science*, 23(3), 89-103.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. *The SAGE handbook of qualitative research*, 163-177.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 178-195.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- McCloskey, S. (2017). Brexit, Trump and development education. *A Development Education Review*.159-168.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- Nieto, S., Longman, W. P., & Mitchell, D. (1996). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. *Cultural Diversity and Mental Health*, 2(2), 139-144.
- Nieto, S. (2004). Critical multicultural education and students' perspectives. *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*, 179-200.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The Socialpolitical Context of MulticulturalEducation*. (6th edition). Boston: Pearson
- Nwoye, J. (1999). *Multi-Cultural education: Insight on policies and practices in selected schools*. Dubuque, IO: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Pallant, J. (2011). Survival manual. *A step by step guide to data analysis using SPSS*, 4.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Sleeter, C. E. (1996). Multicultural education as a social movement. *Theory into Practice*, 35(4), 239-247.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, 52(2), 94-106.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Wiley.
- Singer, J. Y., & Smith, S. A. (2003). The potential of multicultural literature: Changing understanding of self and others. *Multicultural perspectives*, 5(2), 17-23.
- Şahin, M., & Koca, S. (2016, March). Avrupa Birliği Yaşamboyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Bağlamında Erken Çocukluk Eğitimi. In *5th Cyprus International Conference on Educational Research*

- Rudge, L. T. (2015). Teaching critical multicultural education online and face-to-face: A cross- case Aanalysis of students' transformative learning. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 19(1), 60-73
- Taşdemir, D. D., Çekmecelioğlu, H. G., & Yıkılmaz, İ. (2019). Çok Kültürlü Ortamda Çalışanların Kültürel Zekâ Düzeylerinin Duygusal Emek Gösterimlerine Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12, 1-1.
- Thériault, L., & Haan, M. (2012). *Non-profit Immigrant Settlement Agencies in New Brunswick: Answering the Call for Population Growth?*. Atlantic Metropolis Centre.
- Ukpokodu, O. N. (2003). Teaching multicultural education from a critical perspective: Challenges and dilemmas. *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*, 5(4), 17-23. https://dx.doi.org/10.1207/S15327892MCP0504_4
- UNESCO, 2020 *Global Flow of Tertiary-level Students*, <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> retrieved on 23rd April 2021.
- Uysal, İ., & Kılıç, A. (2022). Normal Dağılım İkillemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J., & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653-663. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.007>
- Yiğit, B., & Bayrakdar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*, Pegem A Yayıncılık 1. Baskı, Öncü Basımevi.

EXTENDED ABSTRACT

1. GİRİŞ

Türkiye, çok sayıda farklı etnik, dilsel, dinsel ve kültürel gruplardan oluşan bir ülke konumundadır. (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014). Türkiye aynı zamanda hem coğrafi konumu itibariyle hem de komşu bazı ülkelerdeki iç karışıklıklar nedeniyle göç almaya başlamış bir ülkedir (Kurtuluş, 2018). 2011 yılında Suriye’de çıkan iç savaş nedeniyle zorunlu göç hareketine maruz kalan 3.6 milyon Suriyeliye bugün Türkiye ev sahipliği yapmaktadır (Gören, 2019). Suriyeliler dışında Iraklılar, Afganlar, İranlılar, Somalililer ile yabancı uyruklu birey sayısı 4 milyona yaklaşmaktadır (Avrupa Komisyonu, Avrupa Sivil Koruma ve İnsani Yardım Raporu, 2018).

Banks ve Banks (2019) ‘in belirttiği gibi okullar toplumun kültüründen doğrudan etkilenirler. Başka bir deyişle, okulları toplumun genelini yansıtan mikro topluluklar olarak görebiliriz. Çokkültürlü toplumlarda okullar da çokkültürlük özelliği gösterir. Çokkültürlü bir toplumda bir bireyin “diğerleri” ne karşı tutum ve davranışları, “diğerleri”nin de kişilere karşı tutum ve davranışlarını etkilediğinden dolayı bütün bu ilişkiler toplumun genel yapısındaki uyum içinde yaşama özelliğini etkiler (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Bu açıdan da çokkültürlü toplumlarda farklı gruplara karşı hoşgörü geliştirmelidir. Bu hoşgörüyü korumak ise çokkültürlü eğitim ile mümkün olur (Sleeter, 2001; Gay, 2004; Ladson-Billings, 1995; Nieto, 2004).

Okullarda çokkültürlü eğitim yürütebilmek için ise, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim almaları gerekmektedir (Banks, 2003; Sleeter, 2001; Gay, 2004; Ladson-Billings, 1995; Nieto 2004). Eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştirme programlarında sunulan çokkültürlü eğitim öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda tutum ve davranışlarına yön verecektir (Ladson- Billings, 2011). Ancak, öğretmen yetiştirme programlarının da bu konuda yenilenmesi gerekmektedir (Ladson-Billings, 1994; Singer and Smith, 2003). Türkiye’deki eğitim fakülteleri de öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim sunma konusunda yetersiz kalmaktadır (Karaçam and Koca 2012; Taşdemir v.d., 2016).

Bu çalışmada öğretmen adaylarına eleştirel çokkültürlü eğitim Banks’in çokkültürlü eğitim boyutları temel alınarak hazırlanan program ile sunulmuştur. Bununla birlikte, çokkültürlü eğitim verilirken Banks’in çokkültürlü eğitim yaklaşımları da benimsenmiştir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için hazırlanan sınıf içi etkinliklerde ise Ennis (2011)’in eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri temel alınmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada eleştirel çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve yeterliklerine etkisini araştırmak üzere deney ve kontrol gruplu öntest sontest uygulamalı yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öntest ve sontest olarak Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney grubuyla eleştirel çokkültürlü eğitim uygulanırken kontrol grubuyla var olan İngilizce program yürütülmüştür. Deney grubunda İngilizce beceri dersleri ile çokkültürlü içerik bütünleşik olarak ele alınmıştır.

Araştırmaya 23 deney ve 23 kontrol grubunda olmak üzere toplam 46 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların hepsi C1 (CEFR,2001) düzeyi İngilizce bilgisine sahip olup gruplar tesadüfi olarak kontrol ve deney grubu olarak atanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Guyton ve Wesche (2005) tarafında geliştirilen ve Türkçeye Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafında uyarlanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlik boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alfa katsayısı 0.89 ve Türkçe formu için Cronbach Alfa katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

1. alt probleme dair sonuçlar: Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği-tutum alt boyutu incelendiğinde deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z=-3.242$, $p < .05$, $r=0.67$). Yine Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği- yeterlik alt boyutu incelendiğinde deney grubu öntest ve sontestleri arasında sontestler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($z=-2.148$, $p < .05$, $r=0.44$). Bu sonuçlar deney grubunda yürütülen eleştirel çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarını çokkültürlü tutum ve yeterliklerini artırdığını göstermektedir.

2. alt probleme dair sonuçlar: Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği-tutum alt boyutu incelendiğinde kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($z= -0.993$, $p > .05$). Yine Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği- yeterlik alt boyutu incelendiğinde kontrol grubu öntest ve sontestleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{20}= 1.671$, $p>.05$, $\eta^2=0.065$). Bu sonuçlar kontrol grubunda yürütülen mevcut programın öğretmen adaylarını çokkültürlü tutum ve yeterliklerine etki etmediğini göstermektedir.

3. alt probleme dair sonuçlar: Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği-yeterlik alt boyutu ($F_{(1,40)}=3.88$, $p < .05$, $\eta^2_p=0.216$) ve Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği-tutum alt boyutu ($U=53.50$, $p<.05$) incelendiğinde iki alt boyutta da deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar deney grubunda yürütülen eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamasının deney grubundaki öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve yeterliklerine olumlu etki ettiğini göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki dil eğitiminde uygulanan program ile çokkültürlü içeriğin bütünleştirilmesi ile oluşturulan eleştirel çokkültürlü eğitim programı öğretmen adaylarını çokkültürlü tutum ve yeterliklerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu bulgu Banks (2010)'in içerik bütünleştirme yaklaşımı ile oluşturulan programın çokkültürlü değerleri, tutum, inanç ve duyguları etkileyeceği ifadesiyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Şahin ve Koca (2016) da çalışmalarında kültürel içerik ile medya okur yazarlığı dersi içeriğini birleştirmiş ve içerik bütünleştirmenin öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumlarını geliştirmede olumlu etki yarattığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada bilgiyi yapılandırma, eşitlikçi pedagoji, önyargıları azaltma ve okul kültürünü güçlendirme yaklaşımları eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinlikler yoluyla planlanmış ve etkinlikler sosyal adalet, eşitlik, öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği kavramları çerçevesinde tartışma, örnek olay, drama gibi teknikler ile yürütülmüştür. Bu etkinlikler de öğretmen adaylarını çokkültürlü tutumlarını olumlu yönde değiştirmiş olabilir. Arsal (2019) da yürüttüğü çalışmada tartışma ve örnek olay gibi etkinliklerin öğretmen adaylarını tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Aydın ve Tombuloğlu (2014) ve Garman (2010) da sosyal adalet ve eşitlik konularına odaklanmanın farklılıklara karşı olumlu tutumlar geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarına aldıkları yabancı dil derslerine eklenen eleştirel çokkültürlü eğitimin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yoluyla sunulmasının öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve yeterliklerini geliştirmeye olumlu etki ettiği ifade edilebilir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26/02/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2019/43

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dır.

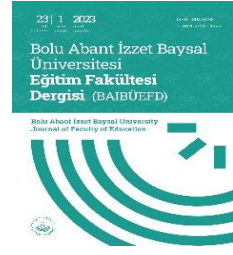
Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, uygulamaların gözlemlenmesi, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 379–396. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1224985>

Öğretmenlerin Gözüyle Çevre Sorunları ve Çevre Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri

Environmental Problems and Solution Suggestions for Environmental Problems from the Perspective of Teachers

Fatıma Betül DEMİR¹ , Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ² 

Geliş Tarihi (Received): 27.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 16.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ulusal ve küresel boyuttaki çevre sorunlarına ilişkin farkındalıkları ve bu çevre sorunlarının çözümüne yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma, bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini resmî ortaokullarda görev yapmakta olan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular içerik analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin su sorunu, çevre kirliliği ve ormansızlaşmayı en önemli ulusal çevre sorunu olarak gördüğü yönündedir. Bu sorunlara yönelik bilinçlendirme çalışmaları, çevre bilincini geliştirme faaliyetleri, bireylerde farkındalık oluşturma çalışmaları ve geri dönüşüm faaliyetleri öğretmenlerin ilk sıraladıkları çözüm önerileridir. Öğretmenler en önemli küresel çevre sorunlarını küresel ısınma, su sorunu, ormansızlaşma, hava kirliliği ve iklim değişikliği olarak belirtmişlerdir. İlgili sorunların çözümlerine yönelik dünya ülkelerinin ortak karar alması, ceza ve yaptırımların olması ve alternatif kaynakların kullanımı öğretmenlerin en fazla ifade ettiği çözüm önerileridir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin çevre sorunlarının mimarını insan olarak gördükleri, ulusal ve küresel çevre sorunlarının çözümünde çevre bilinci kazandırma ve uluslararası iş birliğine gidilmesine önem verdikleri söylenebilir. Bu doğrultuda çevre sorunlarına yönelik farkındalık sahibi, çözüm üretebilen ve küresel iş birliğine inanan bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan çevre eğitimine ağırlık verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çevre sorunları, sosyal bilgiler, öğretmen görüşleri.

&

Abstract: In this research, it is aimed to determine the awareness of social studies teachers about national and global environmental problems and their views on solving these environmental problems. This research, which is carried out using the qualitative research method, is a case study. The sample of the research consists of 30 social studies teachers working in official secondary schools. Data were collected with an open-ended interview form. The findings obtained were analyzed by content analysis. The findings obtained from the research indicate that social studies teachers consider the water problem, environmental pollution and deforestation as the most important national environmental problem. Awareness-raising activities for these problems, activities to develop environmental awareness, awareness-raising activities for individuals and recycling activities are the first solution suggestions listed by teachers. The teachers stated the most important global environmental problems as global warming, water problem, deforestation, air pollution and climate change. The joint decision-making of the countries of the world for the solutions of the related problems, the presence of penalties and sanctions and the use of alternative resources are the most preferred solution proposals of the teachers. The common decisions of the countries of the world for the solutions of the related problems, the existence of penalties and sanctions and the use of alternative resources are the solution suggestions most expressed by the teachers. Based on these results, it is said that teachers see the architect of environmental problems as a human being, attach importance to gaining environmental awareness and international cooperation in solving national and global environmental problems. In this direction, it may be suggested to focus on environmental education, which aims to raise individuals who have awareness of environmental problems, can produce solutions and believe in global cooperation.

Keywords: Environmental problems, social studies, teacher opinions.

Atıf/Cite as: Demir, F. B. & Ulukaya Öteleş, Ü. (2023). Öğretmenlerin gözüyle çevre sorunları ve çevre sorunlarına ilişkin çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 379-396. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1224985>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Betül DEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bdemir@bartin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3573-6160>

² Dr. Öğr. Üyesi, Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, u.ulukaya@alparslan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5780-2034>

1. GİRİŞ

Günümüzde çevre sorunları giderek artmaktadır. Bu durum insanın çevreyle etkileşiminin zamanla değişmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü insanın çevreden beklentileri değişiklik göstermiştir. Nitekim iki yüzyıl önce çevre insan için barınma ve günlük yeme-içme ihtiyacını karşılayan bir ortam olarak kabul edilmekteydi. Fakat Sanayi İnkılabı başta olmak üzere nüfus artışı ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler insanın çevreden beklentisini ve çevre-insan etkileşimini değiştirmiştir. Böylece insanlar, çevreden günlük temel ihtiyaçlarından çok daha fazlasını beklemeye ve çevresel kaynakları umarsızca kullanmaya başlamıştır. Bu durum ise çevre sorunlarına neden olmuştur.

Çevre sorunu, insanların doğal kaynakları aşırı ve bilinçsiz kullanımı ve doğal çevreye verdiği tahribat neticesinde ortaya çıkan sorunlardır (Özgen ve Kahyaoglu, 2012). Hava, su, toprak, besin, gürültü, deniz ve okyanus kirliliği, nükleer atıklar, iklim değişiklikleri, orman tahribatı, erozyon, çölleşme ve türlerin yok oluşu çevre sorunları arasında yer almaktadır (Ertürk, 2017). Bu sorunlar, etki alanı ölçüt alınarak ulusal ve küresel olmak üzere ikiye ayrılabilir. Ulusal çevre sorunları bir ülkeyi ya da sınırlı bir bölgeyi etkileyen sorunlardır. Küresel çevre sorunları ise çok sayıda ülkeyi ve bölgeyi etkileyen sorunlardır. Günümüzde çevre sorunlarının etkilerinin çok sayıda ülkeyi hatta kıtayı etkilediği belirtilmektedir. Dünyada tartışılmaya devam eden ve tüm canlıları tehdit eden çevre sorunları, giderek küresel bir nitelik kazanmaktadır. Çevre sorunlarının küreselleşmesi bu sorunların çözümü konusunda ülkelerarası iş birliğini gerektirmektedir (Recepoglu, 2021; Chasek ve Downie, 2020; Sipahi, 2010). Bu kapsamda 1972 yılında Stockholm Çevre Konferansı, 1975 yılında Belgrad Çevre Eğitimi Konferansı, 1977 yılında Birleşmiş Milletler başkanlığında Çevre Eğitimi Konferansı, 1992 yılında Çevre ve Kalkınma Konferansı toplanmıştır. 2015 yılında ise Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bağlamında küresel çevre politikalarının yürütülmesinin zorunluluğu belirtilmiştir (Chasek ve Downie, 2020; Karatekin, Kuş ve Merey, 2014).

Çevre sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik önemli çalışmaların yapıldığı açıktır. Peki, bu çalışmalardan istenilen başarı elde edilebilmekte midir? Maalesef bu konuda istenilen başarı yakalanamamaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, çeşitli iş birlikleri ve farkındalık yaratma amacıyla yapılan çok sayıdaki çevreci eyleme rağmen çevre sorunları varlığını sürdürmektedir. Bu durumun temel sebebi çevre konusunda yeterli duyarlılık ve bilinci kazanılmamasıdır (Atasoy, 2019). Etkili bir çevre eğitimiyle bu sorun aşılabılır.

21. yüzyılda çevre krizlerin artması ile tüm dünyada çevre için çözüm arayışları sürmekte ve içinde yaşanan toplumun devamlılığını sağlamak için çevre eğitiminin ne derece önemli ve gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle çevreye ilişkin sağduyunun gelişebilmesi eğitim ile sağlanabilir (Kanat, 2020). Dolayısıyla çevre ile ilgili verilen eğitim, çevreye ilişkin bilgileri aktaran, çevreye yönelik olumlu tutuma ve değer yargılarına sahip olunmasını destekleyen ve çevre sorunlarını çözmede ihtiyaç duyulan motivasyonu kazandırmada rol oynayan eğitimidir (Erten, 2005; Ünal ve Dımışlı, 1999; Stapp vd. 1969). Çevre eğitimi ilk önce ailede başlar. Çünkü çocuğun çevreyle tanışması ve bütünleşmesi ilk olarak bir ailede gerçekleşir. Anne ve babanın çevreye yönelik tutumu zamanla çocuğun çevreye yönelik tutumunu belirler. Çevre eğitiminde aile kadar önemli olan bir diğer kurum ise eğitimidir. Okulöncesi eğitiminden yükseköğretime kadar çevre eğitimi verilebilir. Bu bağlamda tüm eğitim kademelerinde çeşitli öğretim programları ile çevre eğitiminin verilebileceği vurgulanmaktadır. Dünya ülkelerinin pek çoğunda ve Türkiye’de özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji derslerinde çevre eğitimi konularının yer aldığı görülmektedir (Akınoğlu ve Sarı, 2009). Bu derslere ait öğretim programları arasında sosyal bilgiler, çevre eğitime yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışlar değişimlere fırsat sağlayabilme nitelikleriyle ön plana çıkmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler, hayatın kendisidir ve hayatın bir kesiti olan çevre sorunlarına yönelik gerekli bilginin ve çevreye ilişkin olumlu tutumun kazandırılmasında etkilidir. Bu duruma sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaç, kazanım, beceri ve değer boyutlarında rastlamak mümkündür. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarında *sürdürülebilir çevre anlayışına sahip olma* yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu madde çevre eğitiminin temel amaçlarından

biri olan doğal kaynakların kullanımının gelecek kuşakları da gözetilerek kullanmasına vurgu yapmaktadır. *Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Tüketim ve Dağıtım, Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanları bağlamında farklı sınıf düzeylerinde yer alan kazanım, beceri ve değerler de çevre eğitime yer verilmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan becerilerden *sosyal katılım ve çevre okuryazarlığı* çevre eğitimiyle doğrudan ilişkilidir. Sosyal katılım becerisiyle, bireylerden toplumsal problemlere yönelik duyarlılık göstermesi ve eylemlerde bulunması beklenir. Sosyal katılım becerisi sorumluluk bilincinin varlığına işaret eder. Sorumluluk bilincine sahip olan bireyler ben'e karşı ötekinin varlığını kabul etmektedir (Ulukaya Öteleş, 2020). Çevre sorunları da diğer bireylere karşı sorumluluk sahibi, sosyal katılım becerisi yüksek bireylerle çözülebilir. Çevre okuryazarlığı becerisi ise, bireyin çevreye ilişkin yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiler doğrultusunda çevre ile olan ilişkisini tesis etmesine imkân tanıyan beceridir (Roth, 1992). Nitekim çevre okuryazarı olan bireyler çevre sorunlarını çözebilecek yeterliliğe sahip olabilirler. İlgili programda yer alan duyarlılık, saygı, sorumluluk ve tasarruf değerleri de çevre eğitimi için önem taşır. Duyarlılık, bireyin çevresine karşı farkındalık düzeyiyle ilintilidir. Çevre eğitiminde de bireyden yaşadığı çevreye yönelik farkındalık sahibi olması ve eylemlerinde bu hususu gözetmesi beklenir. Saygı değeri, bireyin kendisi dışındakilerin varlığına ve eylemlerine yönelik kabulü içerir. Çevre eğitiminde bireyin tüm canlıların yaşam hakkına saygı duyması önemsenir. Sorumluluk, kişinin hem kendine hem de başkalarına yönelik yükümlülüklerine yöneliktir. Çevre eğitiminde de bireyden çevreye karşı sorumluluk duyması ve çevre için üzerine düşen görevlerini yerine getirmesi beklenir. Son olarak tasarruf değeri, kaynakların bilinçli kullanımı anlamını içerir. Doğal kaynakların sınırlı olduğu ve bunun tüm insanlığın ortak mirası olduğu düşünüldüğünde çevre eğitiminin tasarruf değeriyle ilişkili olduğu belirtilebilir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaç, kazanım, değer ve beceri boyutlarının çevre eğitiminde önemli misyonlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum sosyal bilgileri çevre eğitimi bağlamında önemli kılmaktadır. Bu hususu yapılan farklı çalışmaların bulguları da desteklemektedir (Aktepe ve Temur, 2018; Kaya ve Tomal, 2011; Öztürk ve Zayimoğlu Öztürk, 2016). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının çevre eğitimi bağlamında yeterli ve uygun içeriğe sahip olması elbette önemlidir. Fakat programın yürütücüsünün dersin öğretilmesi olduğu gerçeği de gözden kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel de çevreye özeldir ise çevre sorunlarına yönelik görüşleri ve önerileri önemlidir. Çünkü çevre sorunlarına ve bu sorunların çözümüne yönelik yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler, geleceğin şekillendirici çocuklarını bu konuda eğitemez. Alan yazın incelendiğinde farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve görüşlerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Erten, 2005; Ürey, 2005; Akbaş, 2007; Aydın, 2008; Güler, 2009; Karakoçan, 2016). İlgili çalışmalarda da çevre sorunlarının giderek tehlikeli boyutlara ulaştığı ve öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Fakat sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutum ve görüşlerini ortaya koyan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Aksoy ve Karatekin, 2011; Kaya, 2019; Öcal, 2013; Erdoğan, 2016). Oysa ki sosyal bilgiler öğretmenlerinin ulusal ve küresel çevre sorunları hakkındaki görüşleri ve bu sorunlara ilişkin önerileri, öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin duyarlılıklarının geliştirilmesinde ve olumlu davranış kazandırılmasında önem taşımaktadır. Nitekim ilgili ders amaç ve içeriği ile çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmesi bağlamında diğer derslere nazaran daha fazla ön plana çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

İlgili çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin ulusal ve küresel boyuttaki çevre sorunlarına ilişkin farkındalıkları ve bu sorunlarının çözümüne yönelik görüşlerinin tespit edilerek bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre Türkiye'nin en önemli çevre sorunu/sorunları nelerdir?

1.1. Bu çevre sorunlarının önlenmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre Dünya'nın en önemli çevre sorunu/sorunları nelerdir?

2.2. Bu çevre sorunlarının önlenmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Tarihsel süreç boyunca insan çevrenin kendine sunduğu imkânlarla yaşamını idame ettirmiştir. Çevre tüm canlılara olduğu gibi insanlara da bir yuva olmuştur. Fakat zamanla insanın daha rahat bir yaşam arzusu duyması, ilgi ve ihtiyaçlarının çeşitlenmesi, insanın çevrenin sınırlarını hiçe sayan eylemlerde bulunmasına yol açmıştır. Bu eylemlerin sonucu olarak çevre sorunları ortaya çıkmıştır. İnsanın eseri olan çevre sorunları giderek çeşitlenmekte ve küresel bir hal almaktadır. Çevre sorunları önlenmezse gelecek kuşakları zor günler beklemektedir. Bu bağlamda, çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bireyde olumlu yönde istendik davranış geliştirme süreci anlamına gelen eğitim ile bu sorunlarının çözülmesi mümkün olabilir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin özel bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Dersin öğretim programı da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Fakat ders programının çevre bilinci kazandırmadaki rolü ancak çevre bilincine sahip öğretmenlerin varlığıyla anlam kazanabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin çevre sorunlarına ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi önem taşır. Mevcut çalışma, çevreye karşı duyarlı vatandaş yetiştirme gayesi taşıyan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre sorunlarına ve bu sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesinde önemli arz ettiği söylenebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ulusal ve küresel boyuttaki çevre sorunlarına ilişkin farkındalıkları ve bu çevre sorunlarının çözümüne yönelik görüşlerini ortaya koymayı hedeflemesi gereği literatürde nitel araştırma yöntemi içinde yer alan durum çalışması özelliğine sahiptir. Nitel araştırma, toplumsal veya bireysel sorunları tespit etmek için çeşitli araştırma yöntemlerini içeren bir anlamlandırma sürecidir (Creswell, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ise, katılımcı veya derinlemesine gözlemler, doküman toplama ile elde edilerek çözümlenen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesidir (Glesne, 2013). Mevcut çalışmada durum çalışması yönteminin seçilmesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre sorunlarına ve çözüm önerileri hakkında görüşlerinin yorumlanması ve konuya ilişkin görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde tespit etme amacı etkili olmuştur.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'de resmi ortaokullarda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin gönüllük esası ile amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma öncesinde belirlenen ölçütleri karşılayan örneklemin derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın örnekleme için seçilen ölçüt, sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olması, ulusal ve küresel konulara duyarlılık göstermesi hedeflenmesi gereği, çalışma bu hedeflerin gerçekleşmesini sağlayan sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürütülmüştür. Ayrıca Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütülmesinin nedeni ise çevre sorunlarına yaşadığı bölgeyi de göz önünde bulundurarak çevre sorunlarına ve çözüm önerilerine farklı açıdan bakabileceğine ve veri çeşitliğine sağlayacağı katkının düşünülmesidir. Öğretmenlerin bilgileri Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

Kişisel Bilgiler		f
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	15
Yaş aralığı	25-30 yaş	11
	31-35 yaş	5
	36-40 yaş	8
	41-45 yaş	6
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	6
	Lisans	24
	1-5 yıl	12
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	6
	11 ve üzeri	12
Görev Yeri	İstanbul	4
	Konya	2
	Aksaray	2
	Adana	2
	Karabük	2
	Şanlıurfa	2
	Gaziantep	2
	Düzce	2
	Tokat	2
	Ankara	2
	Kastamonu	2
	Çankırı	1
	Kilis	1
	Çanakkale	1
	Hatay	1
	Balıkesir	1
	Trabzon	1
Toplam		30

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya eşit sayıda kadın (f:15) ve erkek (f:15) öğretmenin katıldığı görülmektedir. Öğretmenler genel olarak 25-30 yaş aralığında ve lisans öğrenim durumuna sahiptir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde en fazla 1-5 yıl (f:12) ile 11 yıl ve üzeri (f:12) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerleri incelendiğinde en fazla İstanbul olduğu ve Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yaptıkları görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından öncelikle literatürde ilgili çalışmalar incelenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular hazırlanarak uzman görüşlerine (1 coğrafya eğitimcisi, 1 sosyal bilgiler eğitimcisi ve 1 uzman sosyal bilgiler öğretmeni) sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan form revize edilmiştir. Ardından soruların anlaşılabilirliği, uygulamada aksayan durumların tespiti ve araştırmanın amacına uygunluğunun test edilmesi için nihai form 2 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda forma son şekli verilmiştir. Dolayısıyla geçerliği ve güvenilirliği sağlanan form yeniden yapılandırılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Türkiye'nin farklı yerlerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine daha kolay ulaşabilmek amacıyla nihai hali verilen form Google Forms sistemine aktarılmıştır. Oluşturulan çevrimiçi formun internet bağlantısı araştırmacılar tarafından öğretmenlerle paylaşılmıştır. Verilerin toplanması 2021 yılının ekim ve kasım aylarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin gözüyle çevre sorunlarını ve bu sorunlara çözüm önerilerini detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla uygulanan açık uçlu soru formu aracılığıyla dijital ortamda yazılı olarak elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen nitel verilerin tutarlılıkları ve anlamlarını açıklamaya ilişkin bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırmak amaçlanmaktadır (Patton, 2014). Mevcut araştırmada elde edilen bulguları anlamlandırmak amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Bu amaçla soru formuna verilen cevaplar ayrı ayrı okunarak kod ve kategorilere ayrılmıştır. Ardından sınıflandırılan verilerin frekans (f) değerleri hesaplanmıştır. İçerik analizinde ulaşılan veriler, ilgili tablolarla sunularak ve bu sonuçlar öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların kişilik hakları ve özel bilgileri korunması amacıyla öğretmenlerin verdikleri cevapların paylaşımında SÖ-K1, SÖ-E2, SÖ-K3, ..., SÖ-E30 (sosyal bilgiler öğretmeni, cinsiyeti, sıra numarası) şeklinde kodlanmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan veri toplama araçları ve bunların hazırlanmasına ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmalıdır.

Ayrıca elde edilen veriler sonunca oluşturulan kod ve kategorilerin tutarlılığını sağlamak amacıyla belirli bir süre sonra tekrar değerlendirilmiştir. Farklı zaman ve mekânlarda ise ulaşılan sonuçların uygunluğu, geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bir başka uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşü sonucunda Miles ve Huberman'ın (1994) nitel veri analizlerine yönelik güvenilirlik formülü "[Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100]" kullanıldığında %90 olarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunun %70'in üzerinde olması gereği, nitel veri analizinin güvenilir olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07/09/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 4/10

3. BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Size göre Türkiye’nin en önemli çevre sorunu/sorunları nedir? Bu çevre sorunlarının önlenmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorularına verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Ulusal Boyuttaki Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı kodu	f
Ulusal boyuttaki çevre sorunları	Su sorunu	SÖ-E1, SÖ-E3, SÖ-E5, SÖ-E10, SÖ-E15, SÖ-K2, SÖ-K6, SÖ-K8, SÖ-K11, SÖ-K12, SÖ-K14, SÖ-K15	12
	Çevre kirliliği	SÖ-K11, SÖ-K13, SÖ-K14, SÖ-E2, SÖ-E3, SÖ-E8, SÖ-E13	7
	Ormansızlaşma	SÖ-E5, SÖ-E6, SÖ-E8, SÖ-E11, SÖ-E12, SÖ-K6	6
	Kentleşme	SÖ-E9, SÖ-E11, SÖ-K1	3
	Atık sorunu	SÖ-K4, SÖ-E6, SÖ-E15	3
	Hava kirliliği	SÖ-E6, SÖ-E12, SÖ-E15	3
	Doğal kaynakların aşırı kullanımı	SÖ-K10, SÖ-K11	2
	Toprak kirliliği	SÖ-E12	1
Toplam			37

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenler Türkiye’deki en önemli çevre sorununu sırasıyla su sorunu (12), çevre kirliliği (7), ormansızlaşma (6) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri diğer çevre sorunlarının ise kentleşme (3), atık sorunu (3), hava kirliliği (3), doğal kaynakların aşırı kullanımı (2), toprak kirliliği (1) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ulusal çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmiştir:

SÖ-E1: *Türkiye’nin en önemli ekolojik sorunu su kirliliğidir.*

SÖ-E2: *Ülkemizin en önemli ekolojik sorunu çevre kirliliğidir. İnsanlar bilinçli değiller.*

SÖ-K1: *Sağlıksız kentleşmenin vermiş olduğu zararlar.*

SÖ-K2: *Yer altı sularının sondajlarla çekilmesinin önüne geçilmelidir.*

SÖ-E5: *Hızla azalan orman ve su kaynaklarımız.*

SÖ-K8: *Su kirliliği olabilir. Genele bakınca artık evlerimizdeki musluk sularını dahi içemiyoruz.*

SÖ-K10: *Türkiye’nin çevre sorunu kaynaklarımızın hızla ve bilinçsiz tüketimi.*

Öğretmenlerin ulusal çevre sorunlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak, en fazla su sorununu belirttikleri görülmektedir. Küresel ısınma, nüfus artışı ve bilinçsiz çevresel faaliyetler Türkiye’deki tatlı su kaynaklarının her geçen yıl azalmasına dolayısıyla su sorununun baş göstermesine neden olmuştur. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yaşadıkları ve gözlemledikleri soruna dayalı olarak bu sorunu belirttikleri çıkarımı yapılabilir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Ulusal Boyuttaki Çevre Sorunlarının Önlenmesine Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı kodu	f
Ulusal boyuttaki çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri	Bireyleri bilinçlendirme çalışmaları	SÖ-E1, SÖ-E9, SÖ-E13, SÖ-K8, SÖ-K10, SÖ-K13	6
	Eğitim ile çevre bilincini geliştirme faaliyetleri	SÖ-E6, SÖ-E7, SÖ-K6, SÖ-K10, SÖ-K14	5
	Bireylerde farkındalık oluşturma çalışmaları (Reklam, belediye faaliyetleri, atık yağların biriktirilmesi vb.)	SÖ-K11, SÖ-K12, SÖ-K13	3
	Geri dönüşüm faaliyetleri	SÖ-K4, SÖ-E2	3
	Ceza ve yaptırımların olması	SÖ-E2, SÖ-E7	2
	Denetleme çalışmaları	SÖ-K4, SÖ-E4	2
	Liderlerin konuya dikkat çekmesi	SÖ-E5, SÖ-K5	2
	Kentleşme planlamaları	SÖ-K1	1
	Atık toplama faaliyetleri	SÖ-K4	1
	Toplam		

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkiye'deki çevre sorunlarının çözümüne ilişkin önerileri sırasıyla bireyleri bilinçlendirme çalışmaları (6), eğitim ile çevre bilincini geliştirme faaliyetleri (5), bireylerde farkındalık oluşturma çalışmaları (3), geri dönüşüm faaliyetleri (3) ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ulusal çevre sorunlarının önlenmesine yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmiştir:

SÖ-E1: *Suyun önemini ve hayati fonksiyonunu okullardan başlayarak tüm paydaşlara ulaşacak şekilde insanlarımızda bilinçlendirme ve farkındalık oluşturarak çözüme kavuşturabiliriz.*

SÖ-E2: *Ağır cezalar verilerek daha caydırıcı olunabileceğini düşünüyorum.*

SÖ-K3: *Topluma önderlik eden kişilerin bu konuyla ilgili örnek olabilir.*

SÖ-K4: *Atık malzemeler tasnif edilmeli ve fabrikalar denetlenmeli.*

SÖ-E7: *Kısa vadede öğrencilere çevre ile ilgili sorumlulukları hatırlatılıp, davranışa dönüştürmek sonra medya ile ekolojik tahribatın sonuçları hakkında kısa filmler izlettirilmeli. Doğaya karşı işlenen suçların cezaları ağır ve caydırıcı olmalı.*

SÖ-E9: *Türkiye de en büyük çevre sorunu çarpık kentleşmedir. Verimli arazilerin yerleşim yeri olması ve özellikle kara deniz bölgesi başta olmak üzere dere yatağı evleridir.*

SÖ-K10: *Kaynakların kullanıma ilişkin vatandaşların bilinçlendirilmesi ve okullarda bu konuya özel etkinlikler yapılması.*

SÖ-E14: *İnsanları eğitebilirsek çevre sorunlarına çözüm bulunabilir.*

SÖ-K12: *Belediye gibi yerel kurumlara mail, ziyaret ile sorunlara çözüm bulmak. Atık yağların toplanmasını sağlamak.*

Öğretmenlerin ulusal çevre sorunlarının çözülmesine yönelik görüşleri incelendiğinde ağırlık olarak bireylerin bilinçlendirilmesi ve çevreye yönelik farkındalık kazandırılması üzerine olduğu görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin önemli bir kısmı çevre eğitimi aracılığıyla bireylerin bilinçlendirileceğini düşünmektedir. Çevre eğitimi ile bireylere çevreye yönelik farkındalık kazandırılması ve buna uygun davranışların geliştirilmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin ulusal çevre sorunlarının çözümüne ilişkin

görüşleri incelendiğinde, çevre sorunlarının önlenmesinde ceza yöntemini önermeleri çarpıcı bir bulgudur. Nitekim istenmeyen bir davranışı yok etme amacıyla verilen cezanın, istenmeyen davranışı tamamen yok etmediği, sönmeye neden olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu bağlamda çevre sorunlarını yok etmek için bireylerin ceza ile engelleneceğini düşünmek doğru olmayabilir. Ceza yerine çevreye karşı duyarlılık sahibi birey yetiştirmek daha etkili olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Size göre Dünya’nın en önemli çevre sorunu/sorunları nedir? Bu çevre sorunlarının önlenmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorularına verdikleri cevaplar Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Küresel Boyuttaki Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı kodu	f
Küresel boyuttaki çevre sorunları	Küresel ısınma	SÖ-E1, SÖ-E2, SÖ-E3, SÖ-E6, SÖ-E7, SÖ-E8, SÖ-E9, SÖ-E10, SÖ-K2, SÖ-K6, SÖ-K8, SÖ-K14, SÖ-K15	13
		Su sorunu	SÖ-E5, SÖ-E3, SÖ-E11, SÖ-E12, SÖ-K9, SÖ-K10
	Ormansızlaşma	SÖ-E3, SÖ-E11, SÖ-E12, SÖ-K13	4
	Hava kirliliği	SÖ-E4, SÖ-E15, SÖ-K11, SÖ-K14	4
	İklim değişikliği	SÖ-E4, SÖ-E8, SÖ-K13, SÖ-K15	4
	Çevre kirliliği	SÖ-K5, SÖ-K11, SÖ-E3	3
	Atık sorunu	SÖ-K4, SÖ-E8	2
	Çölleşme	SÖ-K6, SÖ-E15	2
	Doğal kaynakların aşırı kullanımı	SÖ-K10, SÖ-K11	2
	Toprak kirliliği	SÖ- E12	1
Toplam			37

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin Dünya’daki önemli çevre sorunlarını sırasıyla küresel ısınma (13), su sorunu (6), ormansızlaşma (4), hava kirliliği (4), iklim değişikliği (4) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri diğer çevre sorunlarının ise çevre kirliliği (3), atık sorunu (2), çölleşme (2), doğal kaynakların aşırı kullanımı (2), toprak kirliliği (1) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin küresel çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmiştir:

SÖ-E5: Hızla artan nüfus ve bunun aksine çevre kirliliğine bağlı olarak hızla azalan su kaynakları.

SÖ-K6: Küresel manada en fazla yaşanan sorun küresel ısınmadır.

SÖ-K9: Gerek ülkemizde gerekse dünyada yaşanan en büyük sorun suyun kullanımına ilişkin sorundur.

SÖ-E10: Atık suların uygun şekilde arıtılması tarımsal ilaçların doğru miktarda kullanılması.

Öğretmenlerin küresel çevre sorunlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, en fazla küresel ısınma sorununu belirttikleri görülmektedir. Bu husus özellikle küresel ısınmanın etkilerinin tüm gezegende hissedilmeye başlanmasına bağlanabilir. Nitekim artık küresel ısınma sadece kutupları etkilememektedir. Dünyanın çoğu bölgesinde sıcaklıklar hızlı artmakta, su sıkıntısı ve sulama eksikliğine bağlı gıda sorunları yaşanmaktadır. Kitle iletişim araçları da küresel ısınmanın çarpıcı sonuçlarını açığa çıkartarak bu hususta kamuoyu oluşturmaktadır. OECD (2022) verilerine göre CO2 emisyonundaki artışlar kontrol altına alınmadığı takdirde küresel ısınmaya bağlı olarak 2060’tan önce küresel GSYİH’yı ortalama %1,5 ve Güney ve Güneydoğu Asya’da ortalama %6 azaltacak. Ülkeler küresel ısınmaya bağlı olarak ekonomik krizlerle baş başa kalacak. Bu bağlamda öğretmenlerin önemli bir kısmının en önemli küresel çevre sorunu olarak küresel ısınmayı ifade etmesi olağan karşılanır. Aynı zamanda sosyal bilgiler öğrenme alanlarından *Küresel*

Bağlantılar öğrenme alanında bu konuya yer verildiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olabilir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Küresel Boyuttaki Çevre Sorunlarının Önlenmesine Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı kodu	f
Küresel boyuttaki çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri	Dünya ülkelerinin ortak karar alması (toplantı, proje, çalışma vb.)	SÖ-E1, SÖ-E2, SÖ-E3, SÖ-E4, SÖ-E6, SÖ-E9, SÖ-K2, SÖ-K4	7
	Ceza ve yaptırımların olması	SÖ-E2, SÖ-E3, SÖ-E7	3
	Alternatif kaynakların kullanımı	SÖ-K1, SÖ-K13, SÖ-K14	3
	Eğitim ile çevre bilincini geliştirme faaliyetleri	SÖ-E14, SÖ-K5	2
	Enerji tasarrufuna ilişkin faaliyetler	SÖ-E10, SÖ-K10	2
	Ağaç dikimi	SÖ-K14, SÖ-E10	2
	Bireyleri bilinçlendirme çalışmaları	SÖ-K10, SÖ-E7	2
	Geri dönüşüm faaliyetleri	SÖ-K4	1
	Sivil toplum örgütlerinin kurulması	SÖ-K3	1
	Toplam		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin Dünya'daki çevre sorunlarının çözümüne ilişkin öneriler sırasıyla Dünya ülkelerinin ortak karar alması (7), ceza ve yaptırımların olması (3), alternatif kaynakların kullanımı (3) ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ulusal çevre sorunlarının önlenmesine yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmiştir:

SÖ-E1: *Küresel ısınma sorunun çözümlenebilmesi için dünya ülkelerinin gelecekte yaşanabilecek felaketler konusunda aynı düzlemde buluşmaları ve tüm paydaşların ortak kararıyla küresel ısınmaya sebep olan etkenlerin ortadan kaldırılması gerekir.*

SÖ-E2: *Ormanların yok olması ve çölleşme. Bunun çözümü daha zor. Bu sorunların çözümü için tüm milletlerin ortak karar almaları ve uygulamaları gerekmektedir. Gerektiğinde büyük devletlere önemli cezalar verilebilmelidir.*

SÖ-E3: *Uluslararası düzeyde yapılacak olan çalışmalarla bu sorunlar çözüme kavuşturulabilir. Bu yüzden ülkelerin bir araya gelerek yaşanan sorunlara çözüm üretmeleri gerekir. Özellikle çevre konusunda duyarlı olan ülkelere ciddi cezalar uygulanmalıdır.*

SÖ-K1: *Doğa dostu alternatifler tercih edilmelidir.*

SÖ-K2: *Dünya devletlerinin ortak projeler üretmesi.*

SÖ-E4: *Hava kirliliği ve iklim değişikliği sorunları içinde yapılabilecek pek bir şey görünmüyor gibi. Günün kurtaran tedbirler alınsa da insanlık ve devletler topyekûn mücadele başlatmadıktan sonra hep geçici olacak gibi geliyor.*

SÖ-E6: *Küresel ısınma. Dünya ülkeleri işbirliği ile mümkündür.*

SÖ-K3: *Çeşitli sivil toplum örgütleri kurulabilir.*

SÖ-K4: *Atık sorunu uluslararası işbirliği ile çözümleni.*

SÖ-E7: *Savaş olan yerde kimse çevreyi düşünmez. Dünya insanları bilinçlendirilmeli. Gaz salınımı seviyelerinin kontrolü ve cezaların siyasi ve ekonomik yaptırımları içermeli.*

SÖ-K5: *Yaşadığımız dünya ne yazık ki kirleniyor. Çözüm, yaşadığımız doğayı olduğu gibi kabul edecek, tüm canlılara yaşam hakkı sağlayacak eğitimleri daha çocuk yaşta edinmekten geçiyor.*

SÖ-E9: *Gerekli protokol ve çalışmalar yapılabilir. Kyoto Protokolünü daha genişletip buna göre adımlar atılabilir.*

SÖ-E13: *Bilinçli ve doğa sevgisini hisseden bireyler yetiştirmek.*

SÖ-E9: *Halka doğanın bir dilini olduğunu kabul getirdiğimizde sorun kendiliğinden çözülür.*

Öğretmenlerin küresel çevre sorunlarına ilişkin önerine yönelik görüşlerine göre, sadece bir ülke veya birkaç ülkenin girişimleriyle çevre sorunlarının ortadan kaldırılamayacağı bu nedenle, tüm dünya ülkelerinin birlik olması, ortak kararlar alarak çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. 1970'li yıllardan itibaren uluslararası kuruluşlar ve Sivil Toplum Kuruluşlarının küresel çevre sorunlarına yönelik eylem ve çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin küresel çevre sorunlarının çözümünde iş birliği gerekliliğine yönelik görüşlerinin yerinde olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Belirli bir çevrede dünyaya gelen insan, içgüdüsel olarak çevreyi anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu anlamlandırma çabası insanın çevreye yönelik bilgi sahibi olmasıyla neticelenmiştir. Yaşadığı çevreye yönelik bilgisini artıran insanın, zamanla çevreye yönelik tahakkümü de artmıştır. Çevre ise, insanın tahakkümüne daha fazla direnememiş ve insana olan tepkisini ortaya koymuştur. Bu durum insanlar tarafından çevre sorunu olarak isimlendirilmiştir. Çeşitli çevreler ve bilim insanları farklı ülkelerde ve platformlarda bir araya gelerek herkesi tehdit eden bu sorunlara çözüm aramaya başlamışlardır. Bu arayış beraberinde çevre eğitimi getirmiştir.

Çevre eğitimi tüm eğitim kademelerinde verilebilmektedir. Çevre eğitiminin ilk ve ortaokul düzeyinde verilebileceği derslerden biri sosyal bilgilerdir. Dersin amaçları, kazanımları, değerleri ve becerileri çevre eğitimi destekleyecek özelliklere sahiptir. Bu özellikler sosyal bilgiler dersini çevre eğitimi açısından özel kılmaktadır. Fakat dersin öğretmenleri de bu içeriği çocuklara ulaştıracak kişiler olarak önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin çevre eğitiminde önemli bir yere sahip olan ulusal ve küresel çevre sorunlarına yönelik görüş ve önerilerinin tespit edilmesi önemli görülmektedir. Mevcut araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ulusal ve küresel çevre sorunları ve bu sorunların çözümlerine yönelik görüşleri tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler en önemli ulusal çevre sorunlarını sırasıyla su sorunu, çevre kirliliği ve ormansızlaşma olarak görmektedir. İlgili sorunları kentleşme, atık sorunu, hava kirliliği, doğal kaynakların aşırı kullanımı ve toprak kirliliği izlemektedir. Öğretmenler yaşadıkları ili ve Türkiye'deki illerin genelini göz önünde bulundurarak bu sorunları belirtmiş olabilirler. Nitekim su sorunu neredeyse son beş yıldır Türkiye'nin tüm illerinde etkisini hissettirmektedir. Devlet Su İşleri (2022) tarafından açıklanan veriler Türkiye'nin yer altı ve yer üstü su potansiyelinin bundan yaklaşık 7 yıl önce 234 milyar m³ olduğu fakat bu potansiyelin 2022 yılı itibarıyla 112 milyar m³ kadar düştüğünü yönündedir. Bu durumda küresel iklim değişikliği başta olmak üzere yanlış çevresel uygulamalarla ilişkilendirilmektedir. Yaz aylarında çeşitli illerde içme sularında yapılan kesintiler ve temiz içme suyuna erişimde yaşanan sıkıntılar bu durumun en açık göstergeleridir. Dolayısıyla son yıllarda sık karşılaşılan bu sorunu, öğretmenlerin de en önemli ulusal çevre sorunu olarak görmesi olağandır. Öğretmenlerin önemli gördüğü diğer çevre sorunları da Türkiye'de etkilidir. Son yıllarda büyükşehirlerde görülen çevresel atıklar, kıyı bölgelerde yaşanan orman yangınları, köylerden kentlere yoğun göç dolayısıyla sağlıksız kentleşme, artan nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak için artan doğal kaynak tüketimi ve hava kirliliği maalesef Türkiye'nin önemli çevre sorunları arasında yer alır. Araştırmadan elde edilen bulgu Hamalosmanoğlu'nun (2020) çalışmasının bulgularıyla da örtüşmektedir. İlgili araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik görsel imajları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik görsel imajları arasında en fazla hava kirliliği, atık ve çevre tahribatı yer almıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ulusal çevre sorunlarının çözümünde en fazla bireyleri bilinçlendirme çalışmaları, eğitim ile çevre bilincini geliştirme faaliyetleri, bireylerde farkındalık oluşturma çalışmaları ve geri dönüşüm faaliyetlerini etkili gördüğü yönündedir. Öğretmenlerin görüşleri bireyde çevreye yönelik farkındalık ve duyarlılık kazandırma etrafında şekillenmektedir. Hatta öğretmenler çevre eğitimi de bu düşünce ile ilişkilendirmektedir. Esasen

öğretmenlerin bu görüşleri 1800'lü yıllarda kabul görmüştür. Nitekim çevreci hareketin başlangıcı olarak kabul edilen George Perkins Marsh 1864 yılında *Man and Nature* kitabında da bireylerin çevreye karşı duyarlılık kazanmasının önemine değinilmiştir (Karataş, 2018). Sonrasında çeşitli bilim insanlarının ve kuruluşlarının çalışmaları ve neticesinde çeşitli ülkelerde başlayan çevre eğitiminin de amacı bireylerde çevreye yönelik farkındalık kazandırmaktır. Bu yönüyle öğretmenlerin görüşlerinin yerinde bir tespit olduğu söylenebilir. Fakat çevre sorunlarının çözümünde öğretmenlerin ceza ve yaptırımların etkili olacağını ifade etmesi beklenmedik bir öneri olarak nitelendirilebilir. Çünkü ağır cezalar, sıkı denetimler ile çevre sorunları ancak belirli bir süre engellenebilir. Çevreye karşı hassasiyet taşımayan ve ona karşı sorumlulukları olduğunu düşünmeyen bireyler için cezalar caydırıcı olmayacaktır. Araştırmanın ilgili bulguları Karagözoğlu'nun (2020) çalışmasının bulgularıyla da örtüşmektedir. İlgili çalışmada katılımcılar çevre sorunlarının çözümüne yönelik devlet denetimi ve ceza yaptırımını, eğitim faaliyetlerini ve STK'ların etkinliklerini ve atık ve geri dönüşüm faaliyetlerinin etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonuç ise, öğretmenlerin dünyadaki en önemli çevre sorunlarını sırasıyla küresel ısınma, su sorunu, ormansızlaşma, hava kirliliği ve iklim değişikliği olarak görmeleridir. Öğretmenlerin belirttikleri diğer çevre sorunlarının ise çevre kirliliği, atık sorunu, çölleşme, doğal kaynakların aşırı kullanımı ve toprak kirliliğidir. Öğretmenlerin en fazla küresel ısınma sorununa değinmesi ilgili sorunun tüm dünya ülkelerince etkilerinin hissedilmesine bağlıdır. Etkisini tüm dünya ülkelerinin hissettiği bu sorunun temel sorumluları ise ileri sanayi ülkeleridir. Maalesef günümüzde ileri sanayi ülkeleri dünyanın geri kalan ülkelerinin geleceğini düşünmeden hareket etmektedir. Örneğin, ABD tek başına dünyadaki sera gazı salınımının dörtte birinden sorumludur (Ediger, 2017). Oysaki sera gazı salınımı bu miktarlarda devam ederse gelecekte hava sıcaklıklarının daha da yükseleceğini, tahıl üretiminin düşeceğini ve sel felaketlerinin yaşanacağı söylenebilir. 1995 yılından itibaren bu sorunun çözümü gündemdedir. Sera gazının salınımını azaltmayı amaçlayan Kyoto protokolü de bu sebeple hazırlanmıştır. Fakat ABD Kyoto Protokolünü imzalamamıştır. Protokolü kabul eden çoğu sanayi ülkesi ise, sera gazı miktarını vaat ettikleri oranlara çekememiştir. Öğretmenlerin en önemli küresel sorun olarak küresel ısınmayı görmesi konusunda etkili olduğu düşünülen bir diğer husus *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanında bu konuya yer verilmesi olabilir. Öğretmenlerin belirttikleri diğer çevre sorunlarının bir kısmı da esasen küresel ısınmayla ilişkilidir. Örneğin, su sorunu, çevre kirliliği, hava kirliliği ve iklim değişikliği. Bu sorunlardan bağımsız olarak değerlendirilebilecek ormansızlaşma ise gerçekten önemli boyutlara ulaşmıştır. Tropikal yağmur ormanları başta sanayi ülkeleri olmak üzere farklı ülkeler tarafından artan nüfusa yerleşim yeri açma, kereste ticareti ve yakılacak odun ihtiyacına bağlı olarak katledilmektedir. 1990 yılında dünyadaki toplam ormanlık alan 4,13 milyarlık bir alanı kapsamaktaydı. Fakat günümüzde bu alanın 420 milyon hektarı maalesef kaybedilmiştir (Birleşmiş Milletler Çevre Programı (United Nations Environment Programme) [UNEP], 2018). Bu durum hem oksijen ihtiyacının karşılanmasını hem de biyoçeşitliliği olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin küresel çevre sorunlarına yönelik görüşleri genel manada değerlendirildiğinde önemli ve yerinde tespitler içerdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin küresel çevre sorunlarının çözümünde dünya ülkelerinin ortak karar alması, ceza ve yaptırımların olması, alternatif kaynakların kullanımını belirttiğidir. Bu görüşleri enerji tasarrufuna ilişkin faaliyetler, ağaç dikimi, bireysel bilinçlendirme çalışmaları, geri dönüşüm faaliyetleri ve sivil toplum örgütlerinin kurulması izlemektedir. Öğretmenlerin küresel sorunların önlenmesine yönelik görüşlerinin tamamının önem taşıdığı söylenir. Fakat özellikle sorunun küresel olduğu düşünüldüğünde dünya ülkelerinin ortak kararlar almasının önemi daha iyi anlaşılabilir. Öğretmenlerin de sorunların çözümüne yönelik görüşlerinin ağırlıklı olarak bu yönde olduğu görülür. Aarnio-Linnanvuori'nin (2019) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmanın bulguları incelendiğinde de sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleriyle örtüştüğü görülür. İlgili çalışmada çevre sorunlarının ancak kolektif bir bilinçle çözülebileceği ve uluslararası iş birliği yapılmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri de böyle düşünmüş olmalı ki en fazla belirtilen çözüm önerisi bu olmuştur. Bugün küresel ısınmayı engellemek için Çin'in ve ABD'nin olmadığı, nükleer atıkları engellemek için Fransa ve Rusya'nın olmadığı, orman tahribatını engellemek için Brezilya'nın ve Kolombiya'nın olmadığı

ya da hava kirliliğini engellemek için Pakistan ve Hindistan'ın olmadığı bir çalışma ne kadar etkili olabilir? Öyleyse tüm ülkelerin iş birliği içerisinde olduğu ve samimi olarak yürüteceği politikalarla çevre sorunları çözümlenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri de bu hususla ilişkili olabilir.

Mevcut araştırma kapsamında genel olarak öğretmenlerin ulusal ve küresel çevre sorunları konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda belirtilen çözüm önerinin ağırlıklı olarak çevreye karşı duyarlılık kazandırma ile küresel iş birliğine yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çevre sorunlarının çözümlenmesi için bireylere çevre duyarlılığının kazandırılması gerekmektedir. İlgili durumda ise, çevre eğitimi bir araç olarak kullanılabilir. Çevre eğitimi bağımsız bir ders olarak verilebileceği gibi uygun öğretim programlarındaki etkisi artırılabilir. Ayrıca çevre sorunlarının önemine ve küresel iş birliğinin gerekliliğine yönelik kitle iletişim araçları ile kamuoyu oluşturulabilir.

Kaynakça

- Akbaş, T. (2007). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında çevre olgusunun araştırılması* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akinoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 5-29.
- Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153, 23-36.
- Aktepe, V. ve Temur, M. (2018). Öğretim programlarında çevre eğitimi. R. Sever ve E. Yalçınkaya (Ed.), *Çevre Eğitimi içinde* (ss. 131-160). Pegem Akademi.
- Aarnio-Linnanvuori, E. (2019). How do teachers perceive environmental responsibility?. *Environmental Education Research*, 25(1), 46-61.
- Atasoy, E. (2010). *Genel Coğrafya* (2. Baskı). Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Birleşmiş Milletler Çevre Programı (United Nations Environment Programme) [UNEP]. (2018). *Annual Report 2018. UN Environment Annual Report 2018 (unep.org)* in 10.06.2022.
- Chasek, P. S. and Downie, D. L. (2020). *Global environmental politics*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed). Siyasal Kitabevi.
- Devlet Su İşleri. (2022). 2022 Yılı Faaliyet Raporu. Ankara. <https://www.dsi.gov.tr/Sayfa/Detay/754#:~:text=Yap%C4%B1lan%20et%C3%BCtle%20g%C3%B6re%3B%20mevcut%20su,edilmi%C5%9F%20modern%20sulama%20%C5%9Febekesine%20sahtir>. 08.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ediger, V. Ş. (2017). Enerji jeopolitiğinin uluslararası iklim değişikliği girişimleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 14(54), 45-70. <https://doi.org/10.33458/uidergisi.513227>
- Erdoğan, K. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki görüşleri ve yeterlilikleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erten S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların artırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 12-24. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354142>
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin, öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Hamalosmanoğlu, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunları hakkındaki görsel imajlarının incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 1(1), 45-51.
- Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karagözoğlu, N. (2020). Çevre sorunları, nedenleri ve çözüm önerileri: Yozgat örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, (42), 356-373. <https://doi.org/10.32003/igge.680120>
- Karakoçan, E. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik farkındalıkları* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karataş, A. (2018). Çevre eğitiminin tarihsel kökenleri. R. Sever ve E. Yalçınkaya (Ed.). *Çevre eğitimi içinde* (ss. 21-35). Pegem Akademi.
- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2). 345-361.

- Kaya, E. S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre olguları ve çevre sorunlarını kavrayabilme, algılayabilme ve tanımlayabilmesi (Balıkesir örneği)* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı: 4-7. Sınıflar*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- OECD (2022), Policy challenges for the next 50 years, <https://www.oecd.org/economy/lookingto2060.htm> 05.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 333-352.
- Özgen, N. ve Kahyaoglu, M. (2012). Yaşamsal mekanların bozulması: Çevre sorunları. N. Özgen (Ed.), *Günümüz Dünya Sorunları* içinde (ss. 71-105). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Öztürk, T. ve Zayimoğlu Öztürk, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1533-1550.
- Patton. M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. Beşir Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Recepoglu, S. (2021). Examination of secondary school students' views on environmental issues. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(4). 2701-2719
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC/SMEAC Information Reference Center.
- Sipahi, E. B. (2010). Küresel çevre sorunlarına kolektif çözüm arayışları ve yönetim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 331-344.
- Stapp, W. B., Bennett, D., Bryan, W., Fulton J., Mac Gregor, J., Nowak, P., Swan, J., Wall, R. and Havlick, S. (1969). The concept of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 181, 30-31.
- Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Çokkültürlü Eğitimin Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 500-516.
- Ünal, S. ve Dımışlı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 142-154.
- Ürey, M. (2005). *İlköğretim öğretmen ve öğrencilerinin çevreye karşı tutumları, yeterlilikleri ve çevre eğitiminde bölgesel farklılıklar (Kars ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

With the increase in environmental crises in the 21st century, the search for solutions for the environment continues all over the world and it is emphasized how important and necessary environmental education is in order to ensure the continuity of the society we live in. For this reason, the development of common sense regarding the environment can only be achieved through education (Kanat, 2020).

Environmental education starts in the family first. Another institution that is as important as the family in environmental education is education. In many of the world's countries and Turkey, it is seen that environmental education subjects are included in especially life studies, social studies, science and technology courses (Akınoğlu and Sarı, 2009).

Of course, it is important that the social studies course curriculum has sufficient and appropriate content in the context of environmental education. However, the fact that the director of the program is the teachers of the course should not be overlooked. Because teachers who do not have sufficient knowledge about environmental problems and their solutions cannot educate the shaping children of the future on this subject. However, when the literature is examined, it is seen that the number of studies revealing the attitudes and views of social studies teachers towards the environment and environmental problems is limited (Aksoy and Karatekin, 2011; Kaya, 2019; Öcal, 2013).

The related study aims to contribute to the elimination of the deficiency in this field by determining the awareness of social studies teachers about national and global environmental problems and their views on the solution of these problems. Within the framework of this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the most important environmental problem(s) in Turkey according to social studies teachers?
 - 1.1. What are your suggestions for the prevention of these environmental problems?
2. According to social studies teachers, what are the most important environmental problem(s) in the world?
 - 2.1. What are your suggestions for the prevention of these environmental problems?

2. METHOD

This study has the feature of a case study, which is included in the qualitative research method in the literature, as it aims to reveal the awareness of social studies teachers about environmental problems in national and global dimensions and their views on the solution of these environmental problems. A case study is an in-depth and longitudinal examination of the analyzed data obtained through participant or in-depth observations and document collection (Glesne, 2013).

The sample group of the study was determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, of 30 social studies teachers working in public secondary schools in Turkey on a voluntary basis. Criterion sampling is an in-depth investigation of the sample that meets the criteria determined before the research (Yıldırım and Simsek, 2016).

The questions were prepared as a semi-structured interview form and presented to expert opinions. The form prepared in line with the expert opinions received was revised. Afterwards, a pilot study was conducted by applying the final form to 2 social studies teachers in order to test the clarity of the questions, the determination of the problems in the application and the suitability of the research for the purpose of the research. In order to reach social studies teachers working in different parts of Turkey more easily, the final form was transferred to the Google Forms system. Data collection was carried out in October and November 2021.

In the research, content analysis technique was preferred in the evaluation of the data obtained in written form in the digital environment through the open-ended question form applied in order to reveal the environmental problems and solutions to these problems in detail from the eyes of the teachers.

For the implementation phase of this study, first of all, ethics committee permission was obtained from Kastamonu University Ethics Committee. Voluntary consent to participate in the study was obtained from the participants in the "Informed Consent Form". In the analysis phase, code names were used instead of the real names of the students. Copyright regulations have been complied with for the ideas and works of art used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the teachers' views on national environmental problems are examined, it is seen that they mostly state the water problem. When the views of teachers on solving national environmental problems are examined, it is mainly; It is seen that it is based on raising awareness of individuals and raising awareness about the environment. When the views of teachers on global environmental problems are examined, it is seen that they mostly state the problem of global warming. This issue can be attributed to the fact that the effects of global warming are beginning to be felt all over the planet. According to the teachers' views on the proposal regarding global environmental problems, it is emphasized that environmental problems cannot be eliminated with the initiatives of only one country or a few countries.

According to the findings of the research, teachers see the most important national environmental problems as water problem, environmental pollution and deforestation, respectively. Teachers may have stated these problems by considering the province they live in and the provinces in Turkey in general. The finding obtained from the research also coincides with the findings of Hamalosmanoğlu's (2020) study. In the related research, the visual images of social studies teachers about environmental problems were examined. Among the visual images of teacher candidates about environmental problems, air pollution, waste and environmental destruction took place the most.

Another finding obtained from the research is that social studies teachers see the activities to raise awareness of individuals, education and environmental awareness-raising activities, awareness-raising activities and recycling activities most effective in the solution of national environmental problems. As a matter of fact, George Perkins Marsh, who is accepted as the beginning of the environmental movement, mentioned the importance of individuals gaining sensitivity towards the environment in the book *Man and Nature* in 1864 (Karataş, 2018).

Another important finding of the study is that teachers see the most important environmental problems in the world as global warming, water problem, deforestation, air pollution and climate change, respectively. The main responsible of this problem, the effect of which is felt by all countries of the world, is advanced industrial countries. Unfortunately, today, advanced industrial countries act without thinking about the future of the rest of the world. For example, the USA alone is responsible for a quarter of the world's greenhouse gas emissions (Ediger, 2017).

The last finding obtained within the scope of the research is that the teachers mostly stated that the countries of the world take joint decisions, penalties and sanctions, and the use of alternative resources in the solution of global environmental problems. These views are followed by energy saving activities, tree planting, individual awareness-raising activities, recycling activities and the establishment of non-governmental organizations.

Within the scope of the current research, it can be said that teachers' awareness of national and global environmental problems is high. At the same time, it is seen that the proposed solution is mainly aimed at raising environmental awareness and global cooperation. In this context, it is necessary to bring environmental awareness to individuals in order to solve environmental problems.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07/09/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 4/10

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(1), 397–426. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-868924>



Comparison of Physics Concepts in Primary School Science Books Prepared According to 2013 and 2018 Curriculum; Investigation of the Compatibility of the Data with the High School Entrance Exam Questions and the Curriculum of the Faculty of Education

2013 ve 2018 Müfredatına Göre Hazırlanan İlköğretim Fen Kitaplarında Fizik Kavramlarının Karşılaştırılması; Verilerin Liseye Geçiş Sınav Soruları ve Eğitim Fakültesi Müfredatı ile Uyumluluğunun Araştırılması

Murat Karaca¹ , Uğur Akbaba² 

Geliş Tarihi (Received): 26. 01. 2021

Kabul Tarihi (Accepted): 06.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bilim ve bilim eğitimi, her çağda insanlık tarihinde önemli bir görüngü olmuştur. Tarih boyunca her gelişmiş milletin bilime ve eğitimine önem verdiği görülmektedir. Bilimin bu belirleyici ve şekillendirici rolü kapsamında, Fen bilimleri ve fen bilimlerinin eğitimi toplumların gelişmişliğine doğrudan etki eden etmenlerdir. Bu çalışmanın amacı, 2013 ve 2018 fen eğitimi öğretim programlarına göre hazırlanan 5. 6. 7. ve 8. sınıf fen ders kitaplarını fizik kavramları açısından karşılaştırmak ve değişimin günümüz koşulları ve merkezi sınavlara uygunluğunu araştırmaktır. Bu değişikliklerin 2018 yılında yürürlüğe giren ve eğitim fakültelerinde uygulanan fen eğitimi müfredatına uygunluğunun incelenmesidir. Çalışmada doküman analizi ve literatür tarama yöntemleri kullanılmıştır. 2018 fen öğretim programına göre hazırlanan 5. 6. ve 7. sınıf fen bilimleri kitaplarında fizik kavramı sayılarının sırasıyla %67.85, %14.53 ve %6.14 azaldığı belirlenmiştir. 8. sınıf düzeyindeki fizik kavramlarının sayısı %64.66 artmıştır. Bu değişiklikler, liseye geçiş sınavlarında sorulan sorularla uyumludur. Eğitim fakültelerinde uygulanan fen bilgisi öğretim müfredatı ile 2018 fen bilgisi öğretim programı arasında ciddi bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen, fen müfredatları, fizik kavramları, geçiş sınavları soruları, eğitim fakülteleri müfredatı

&

Abstract: Science and science education has been an important phenomenon in human history in every age. It is seen that every developed nation throughout history gave importance to science and its education. Within the scope of this determinative and shaping role of science, science and science education are factors that directly affect the development of societies. The aim of this study is to compare 5th, 6th, 7th, and 8th-grade science textbooks prepared according to 2013 and 2018 science education curriculums in terms of physics concepts and to investigate the compatibility of the change with today's conditions and central exams. In addition, it is to examine the compatibility of these changes with the science education curriculum, which came into force in 2018 and implemented in education faculties. In the study, document analysis and literature review methods were used. It was determined that the number of physics concepts in 5th, 6th, and 7th-grade science books prepared according to the 2018 science curriculum decreased by 67.85%, 14.53%, and 6.14%, respectively. The number of physics concepts at the 8th-grade physics level has increased by 64.66%. These changes are compatible with the questions asked in high school transition exams. A serious incompatibility can be seen between the sciences teaching curriculum applied at the education faculties with the 2018 science curriculum.

Keywords: Science, Science curriculums, Physics concepts, Transition exams questions, Education Faculties Curriculum

Atıf/Cite as: Karaca, M., & Akbaba, U. (2023). Comparison of physics concepts in primary school science books prepared according to 2013 and 2018 curriculum; investigation of the compatibility of the data with the high school entrance exam questions and the curriculum of the faculty of education. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 397-426. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-868924>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt> Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yapmış olduğu yüksek lisans tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

¹ Uzman: Murat Karaca, İç İşleri Bakanlığı, murat_karaca0101@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4764-1908>

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Uğur Akbaba, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, ugurakbaba@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7043-0749>

1. INTRODUCTION

Education Curriculum, which is a concept dating back to the first century BC, is the most important concept that determines education policies today. The concept is based on the oval road used by horse racing cars in Rome. This way was used by Julius Ceaser and his soldiers. The name of this path is the Latin 'curriculum'. This concept, which is used as a curriculum today, is based on this event. Some educators use the word "syllabus" for this concept. There are also thinkers who use the word upbringing (such as Selahattin Ertürk) based on training. The training curriculum is the most common use. Active learning, multiple intelligence theory, lifelong learning, cooperative learning, creative thinking, critical thinking orientations are widely used in curriculum development (Demirel, 2007). Rapid developments in the fields of science, technology and communication necessitate the curriculum development and updating process. Physical science is one of the oldest sciences that is the basis of all applied sciences. Today, it is better understood that the best way to catch up with the era depends on research in the sciences and especially in physics. Physics education is also important in terms of teaching thinking. This ancient branch of science is based on understanding nature and examining events with cause-effect relationships (Soslu, 2016). Expressing its findings with mathematics, this science can be considered as a reflection of humanity's search for meaning. Physical sciences, which are in a continuous development and undergoing an intense change, are the sciences whose laws change most easily (Sayılı, 1999). It is one of the most used sciences by technology. This discipline, which has served as the locomotive of science throughout history, shows itself as the main element affecting the development level of societies in today's world (Abukar, 2012). Progress in physics and therefore in science improves living standards by meeting the basic needs of societies (Rull, 2014). The science of physics will shape the future of humanity and affect the field of economic, social, technological, military, etc. It is stated that physics is indispensable for humanity in all aspects (Gershenfeld, 2011). Technology is the effort of human beings to use science to provide superiority to nature (Seferoğlu, 2006). Therefore, physics is an indispensable part of our daily life. The main purpose of physics teaching is to enrich students' knowledge of the nature of physics and strengthen their skills to obtain experimental knowledge. The starting points of physics teaching are students' current knowledge, skills and experience. In addition, objects, substances and events observed by students in nature are basic infrastructures for teaching physics (Timss & Pirls, Finland, 2015). In light of all these data, the importance of physics education for society is obvious. It will be useful to examine the current state of physics concepts taught in primary education that will affect upper levels in our country. As it is known, the teaching of physics science should start from the basics to support the higher level at every level, as in all other sciences, and should be presented to students with a good curriculum. It is an inevitable process to determine educational curriculums and renew them according to the needs of the age. Understanding today's world and existing in current competitive conditions will only be possible by establishing an up-to-date education-training system. In this respect, it is thought that it is important to compare the existing curriculum in secondary education with the 2013 curriculum and to investigate its compatibility with the science education curriculum in education faculties in terms of physics education. The main element of the study was to compare the textbooks prepared according to 2013 and 2018 science education curriculums in terms of physics concepts. This study was carried out to observe the change in physics concepts in the 5th, 6th, 7th and 8th grade science books prepared according to both curriculums and to reveal the country's planning of education in terms of physics. In addition, after the concept numbers were determined, the questions of Transition from Basic Education to Secondary Education (TfBESE) exams held in 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, and the High School Entrance Exam (HSEE) in 2017-2018 were examined. It was determined whether the relevant concept in the 8th-grade books were used in these exams. It has been tried to concretize whether there is a parallelism between the questions numbers in exams and the frequency numbers of the concept in the books and the reasons for these changes. While discussing physics teaching and its concepts in the primary education phase, the science teaching curriculum of teacher training faculties should also be examined. The teacher training curriculum is directly related to the success in primary school science education. For this reason, it is obvious that content compatibility between higher education and primary education curricula is important. For this reason, in addition to the conceptual

analysis, the compatibility of the physics-related subjects in the primary school science curriculum with the physics courses and contents in the science department curriculum of the education faculties updated in 2018 was also examined. This study was designed considering that it would be beneficial to evaluate and interpret these ongoing processes carried out by the Ministry of National Education (MoNE) by an external observer.

1.1. The Purpose and Importance of the Research

The aim of this research is to determine and compare the frequency of use of physics concepts in science books prepared according to the 2013 and 2018 science curriculum. In addition, it is to examine the changes made in accordance with the high school transition exams and curriculum of the Education Faculties, which were renewed in 2018. The importance of the study is to clearly reveal the changes made and to examine their suitability for the purposes of the program. Again, it was concluded that it is important to examine the compatibility of the curriculum applied in the science departments of education faculties with the 2018 curriculum. It is thought that this study can be a comprehensive data source for the related literature and open to discussion the importance of cooperation between educational institutions.

2. Method

Document analysis and literature review, which are qualitative research methods, were used as models in the research. Analyzing written documents related to the subject examined in the research and obtaining data is called document review. According to Karasar (2005), document review enables data acquisition by examining documents and existing records. Again, document analysis enables the researcher to obtain the necessary information without the need for interviews and observations (Yıldırım & Şimşek, 2008). Documents used in document review are seen as valuable and important information sources during qualitative research (Patton, 2014, p. 293). Document review is done in two ways: content analysis and general scanning. Content analysis was used extensively in this study. Content analysis generally provides the structuring, generalization, and classification of documents in order to determine the same or opposite aspects of the documents (Gökçe, 2006, p. 17-18). According to Karasar (2005), the method called content analysis is made to determine the specific features of documents or books by putting them into numerical values. The general purpose of content analysis is to reach concepts that can explain the findings obtained from the documents. Therefore, the obtained findings are organized after conceptualization. Thus, tables and figures explaining the findings are obtained. A comparison of book content analysis is a method that has been frequently used in educational research until today. When the related literature is examined, it is seen that content analysis is one of the most accurate methods for this study. Because in content analysis, data is processed deeply. In particular, this aspect makes content analysis important in such researches. In addition, since science is a cumulative action, the literature review has an important place in scientific research (vom Brocke et al., 2009; as cited in Paré & Kitsiou, 2017). The literature review is also used in the article.

2.1. Data Collection and Analysis

Documents that are suitable for the purpose should be found in the content of the research for document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2006, p.193). Materials such as thesis, book, journal, and article related to the subjects were examined. Thus, the information obtained in the research was organized according to content analysis and interpreted by making comparisons according to differences and similarities within the framework of the purpose. In order to reach the science books written according to the 2013 science curriculum, the MoNE's e-book page was investigated. The science textbooks that are written according to the 2018 science curriculum and published in the 2018-2019 academic year were used. The questions of the

TFBESE exams held in 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, and the LYS exam in 2017-2018, which were also used in the study, were accessed on the MoNE's website.

2.2. Examined Documents

In the study, 5, 6, 7, and 8 Science Textbooks prepared according to the 2013 and 2018 science curriculum approved by the decisions of the Ministry of Education and Discipline Board were examined as a document. In order to examine the concepts of physics in the books prepared according to the 2013 science curriculum, 5th, 6th, 7th, and 8th grade Science and Technology books were used on the website of the Ministry of Education Board of Education (MoNE, 2018).

Table 1.

Table of examined documents

Examined documents prepared according to the 2013 program.	Examined documents according to the 2018 program.
The book used for the 5th-grade (Sevgi Publications); 5th Grade Secondary School Science Textbook (Bayram & Kibar, 2013).	5th-grade textbook (Ada publications); 5. Grade Secondary School and Imam Hatip Secondary School Science Textbook (Özkan & Mısırlıoğlu, 2018).
The book used for the 6th grade (Tuna typography); 6th Grade Secondary School Science Textbook (Gökçe & Işık, 2015).	6th-grade textbook (Sevgi publications); 6. Grade Secondary School and Imam Hatip Secondary School Science Textbook (Çiğdem, Minoğlu, Balçık & Karaca, 2018).
7th-grade book (Mevsim Publications); 7th Grade Secondary School Science Textbook (Tuncel, 2015).	7th-grade textbook (Aydın publications); 7th Grade Middle School and Imam Hatip Secondary School Science Textbook (Gezer, 2018).
The book used for the 8th-grade (Yıldırım Publications); 8th Grade Secondary School Science and Technology Textbook (Erbaş, 2015).	8th-grade textbook (Tutku publications); 8th Grade Secondary School and Imam Hatip Secondary School Science Textbook (Aytac, et al., 2018).

The TfbESE exams held in 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, and the HSEE exam questions in 2017-2018 were accessed through the website of the MoNE.

2.3. Ethical Permissions of the Research

This article produced from the thesis named "Science education applications in Turkish history, science education in village institutes and comparison of conceptual content of 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks prepared according to 2013-2018 science education programs". This thesis published by Murat KARACA under the consultancy of Dr. Uğur AKBABA and published in 2019 in the Institute of Science, Department of Science Education, at Kafkas University.

Since the thesis and the produced article are written with the document and literature review method, it does not include any questionnaire and interview activity. Therefore, any ethics committee approval has not been received. In the writing process of this study scientific ethic and quotation rules have been

followed. No falsification has been made on the data collected. We undertake that "Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education and its Editors" has no responsibility for all ethical violations, all responsibility belongs to the authors, and that this study has not been sent to any other academic publication for evaluation.

3. RESULTS

In this section, the findings obtained with the methods and techniques mentioned above are presented in graphics. The data on the suitability of the programs for the high school transition exams are given in the text. Again, the findings regarding the parallels between the teacher training program, which is the third pillar of the study, and the primary education program of the MoNE in 2018 have been expressed.

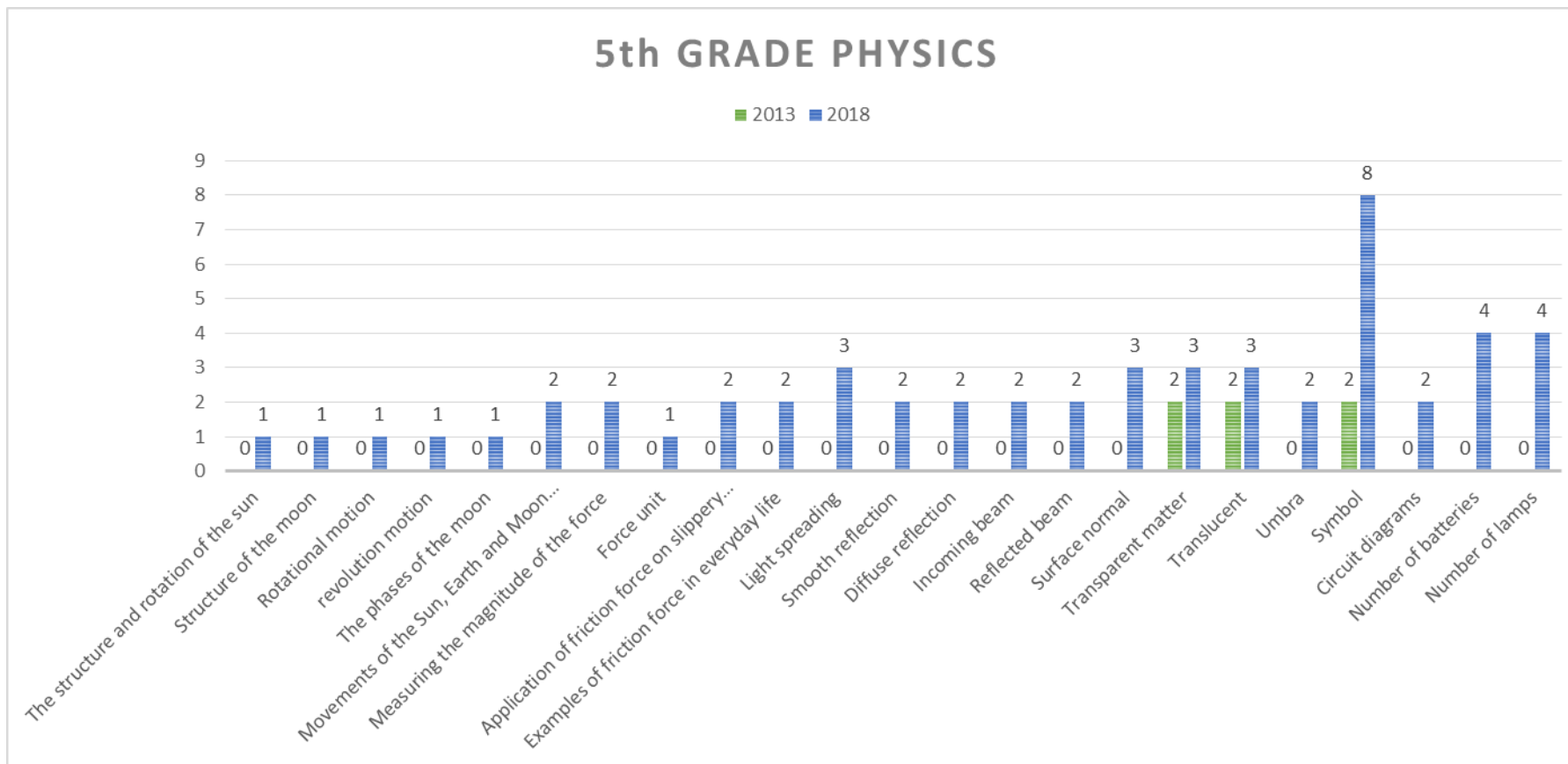


Figure 1. Numerical comparison of 5th grade physics concepts in 2013 and 2018 education curriculums

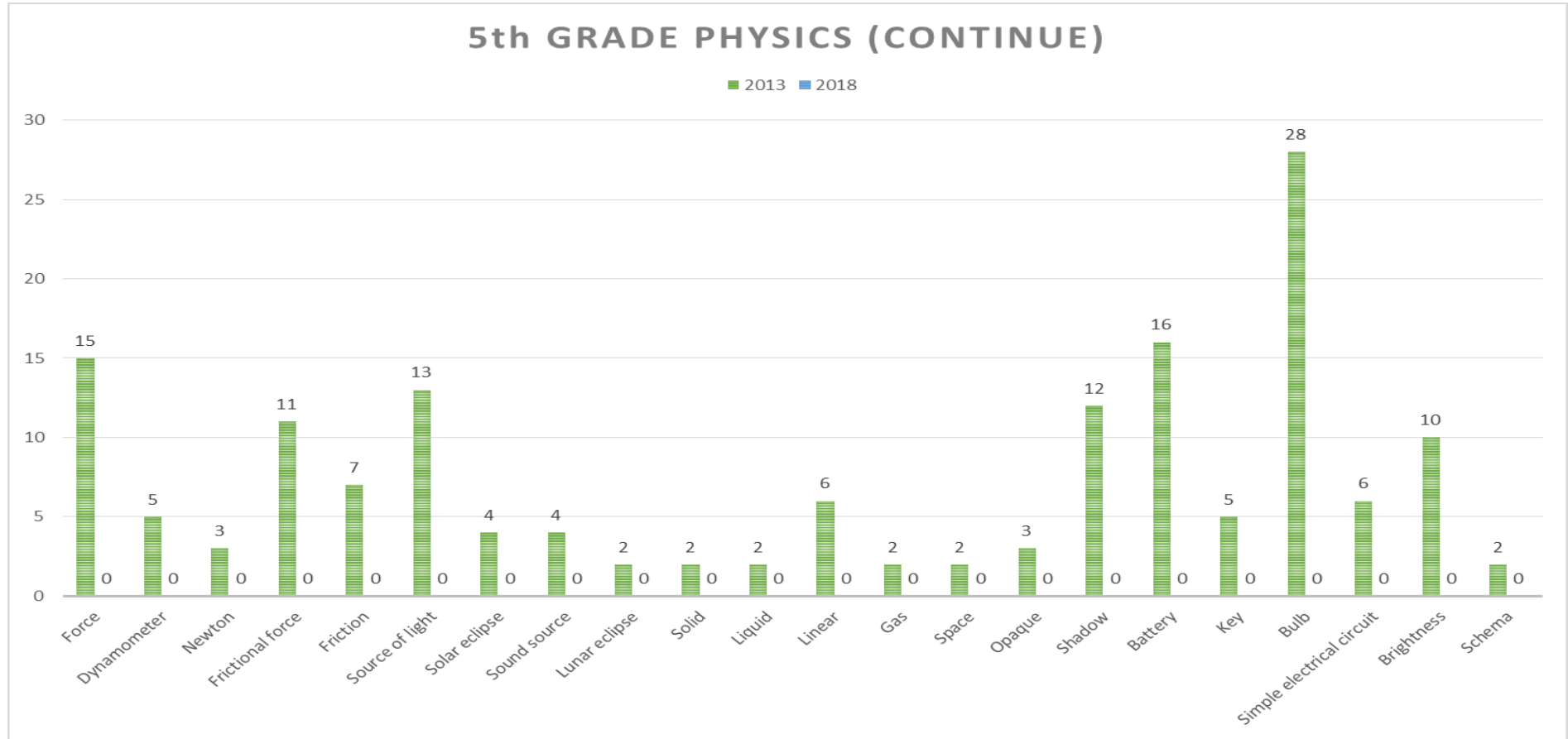


Figure 1 (Continue). Numerical comparison of 5th grade physics concepts in 2013 and 2018 education curriculums

When the 5th-grade physics concepts are examined as a whole, it is noteworthy that the number of physics concepts and the frequency of use of these concepts has decreased significantly in the book prepared according to the 2018 curriculum. The decrease rate is at the level of 67.85%, which corresponds to a very intense decrease. When the graphics are examined in detail, it is seen that the concepts related to light, force measurement, friction, Sun, Earth, and Moon were transferred to the 5th grade level in the book prepared according to the 2018 curriculum. It has been found that concepts related to the propagation of electricity, light, and sound have been significantly reduced.

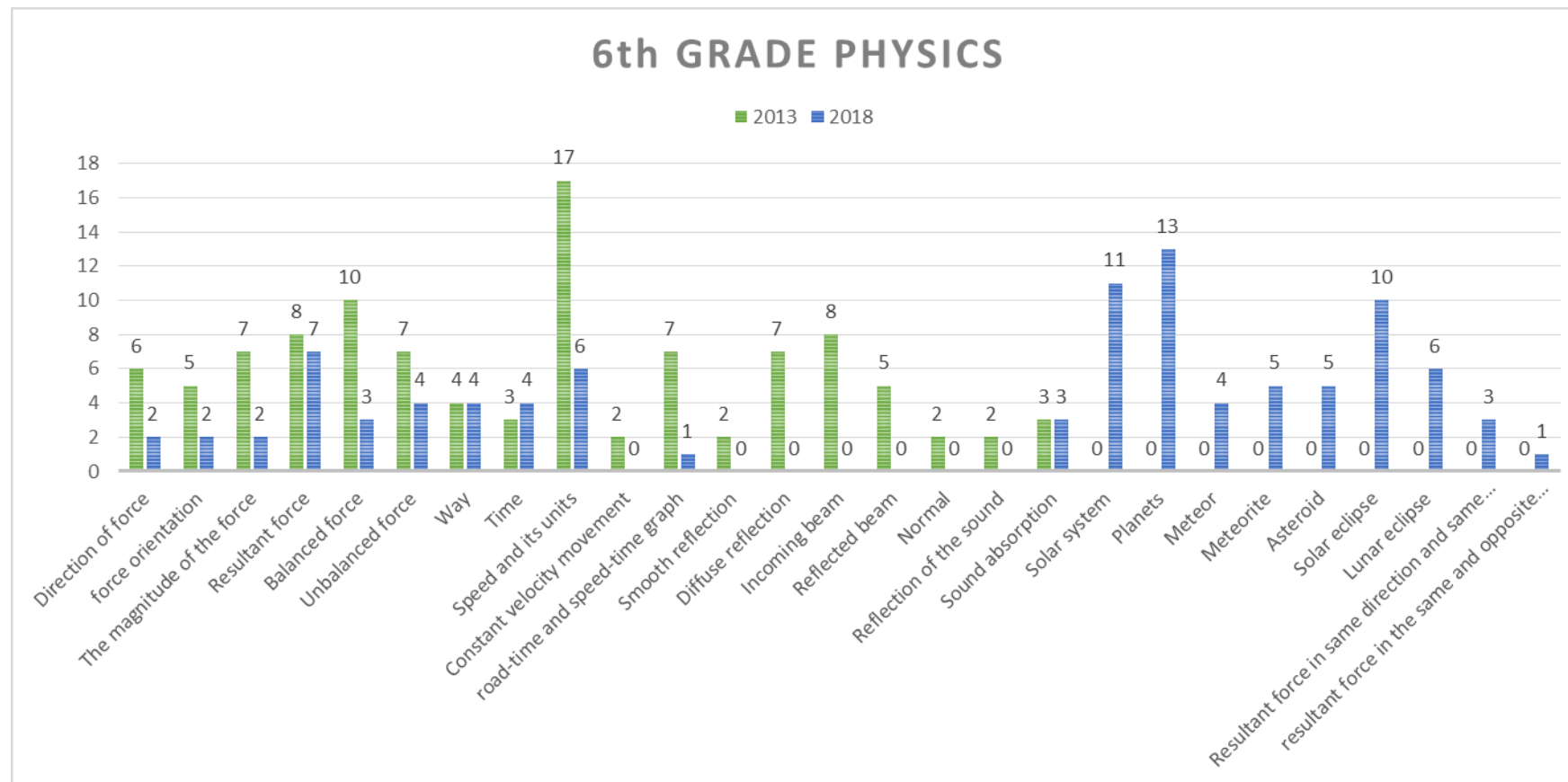


Figure 2. Numerical comparison of 6th grade physics concepts in 2013 and 2018 education curriculums

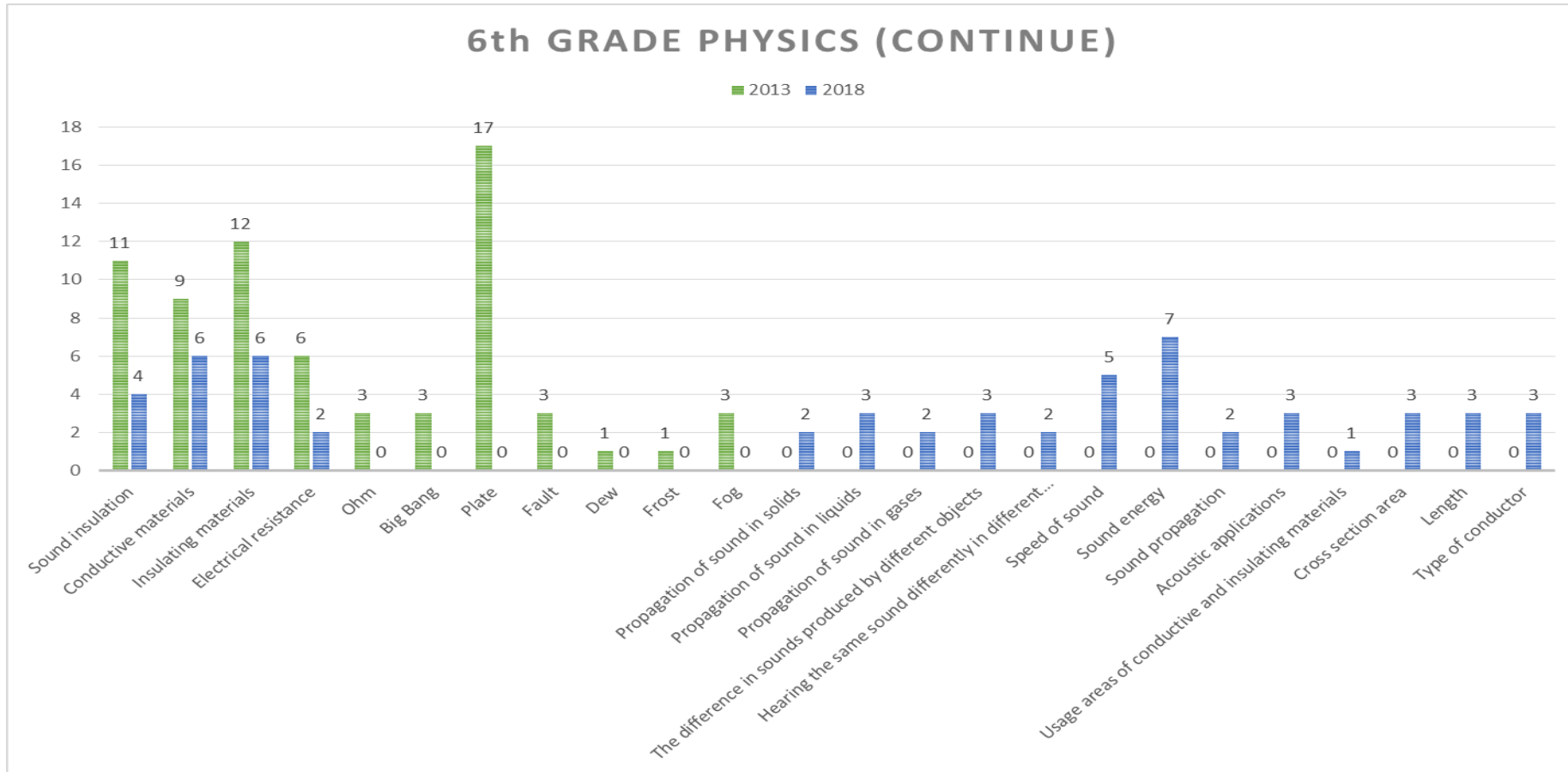


Figure 2 (Continue). Numerical comparison of 6th grade physics concepts in 2013 and 2018 education curriculums

By investigating the results obtained from the 6th-grade books examined, it is seen that there is a decrease of approximately 14.53% in the number of physics concepts and the frequency of use of these concepts in the book written according to the 2018 curriculum. In the book prepared according to the 2013 program, 13 concepts in the Force and Motion unit were included 77 times. On the other hand, in the book prepared according to the 2018 program, these concepts were repeated 39 times at different frequencies. Concepts related to Light and Sound have decreased considerably in 2018. Concepts related to light and sound have decreased considerably in 2018. On the other hand, the book prepared according to the 2018 program includes concepts related to the solar system and the eclipses. These concepts were not included in the 2013 curriculum at the 6th-grade level. Concepts related to electricity transmission, Earth, Moon, and Sun were reduced in the 2018 curriculum. This decrease also manifests itself in the concepts related to sound and its properties.

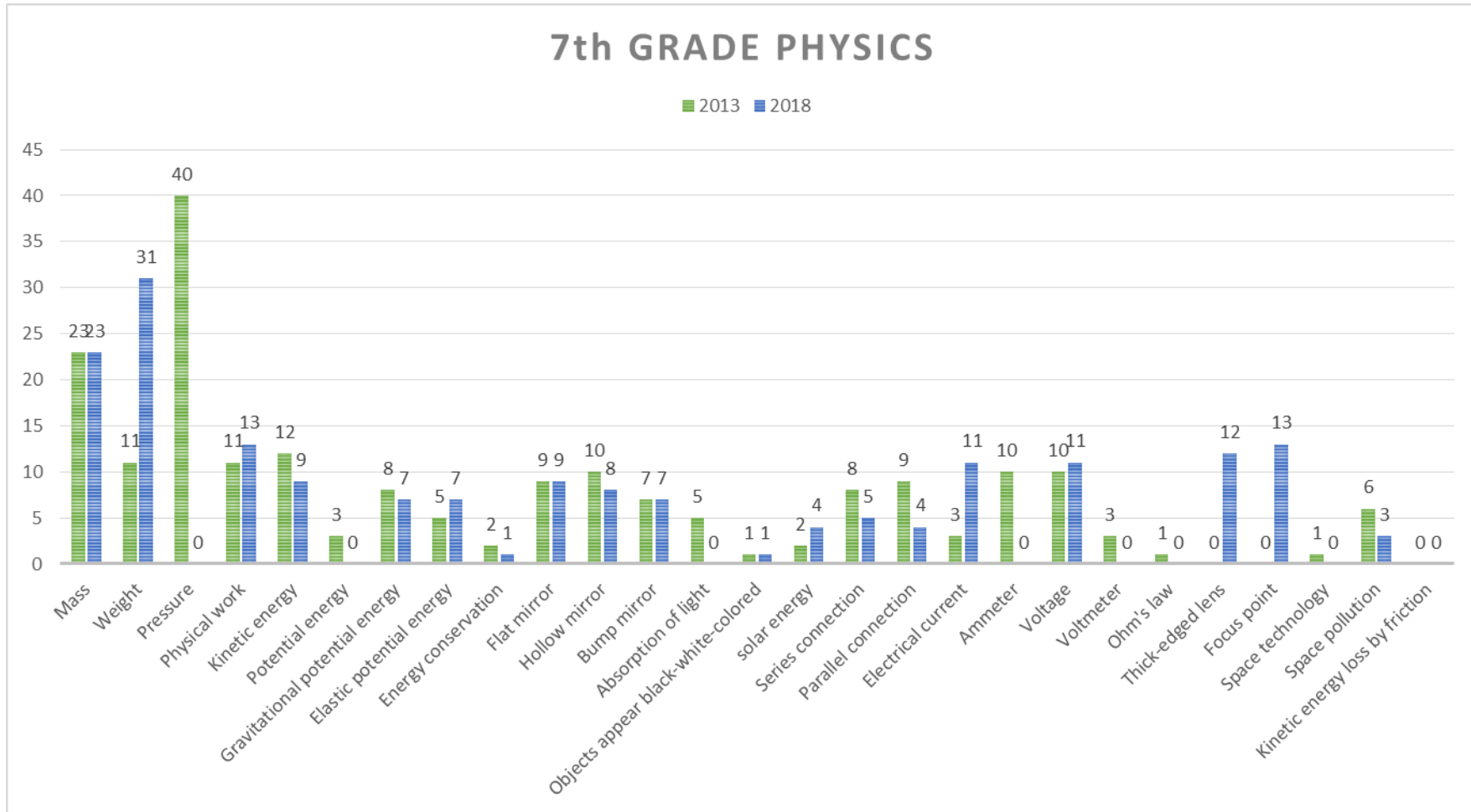


Figure 3. Numerical comparison of 7th grade physics concepts in 2013 and 2018 education curriculums

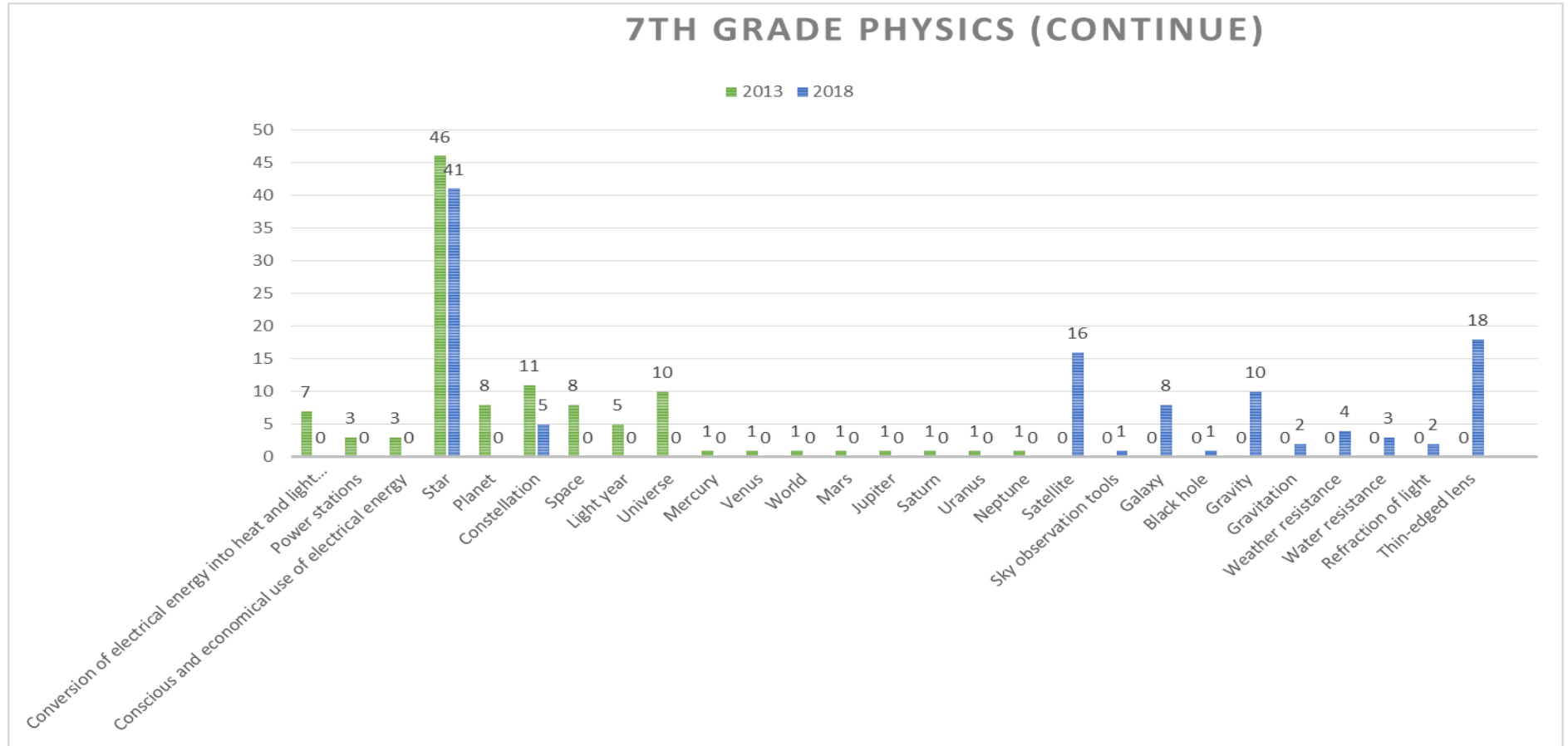


Figure 3 (Continue). Numerical comparison of 7th grade physics concepts in 2013 and 2018 education curriculums

If a similar evaluation was made for the 7th grade, it was seen that the physics concepts and the number of concept repetitions in the 2018 curriculum decreased by approximately 6.14%. If the concepts of force and energy are emphasized, there is not a big difference between the frequencies of the other concepts except the frequency of the pressure concept. The concepts related to the light reflection in mirrors and absorption of light have been covered in the subject of the interaction of light with matter. The concepts of electrical energy in the book written according to the 2013 program have been transferred to the subject of the electrical circuits in the book written according to the 2018 program, but their frequency of use has generally decreased. Concepts on the solar system and beyond are given under the same heading in the 2018 program. The decrease in the frequency of use of the concepts can be seen under this heading, albeit a little. In the book written according to the 2018 program, it is observed that the frequency of use of the concepts of force-energy and the concepts of related interaction of light with the matter has increased.

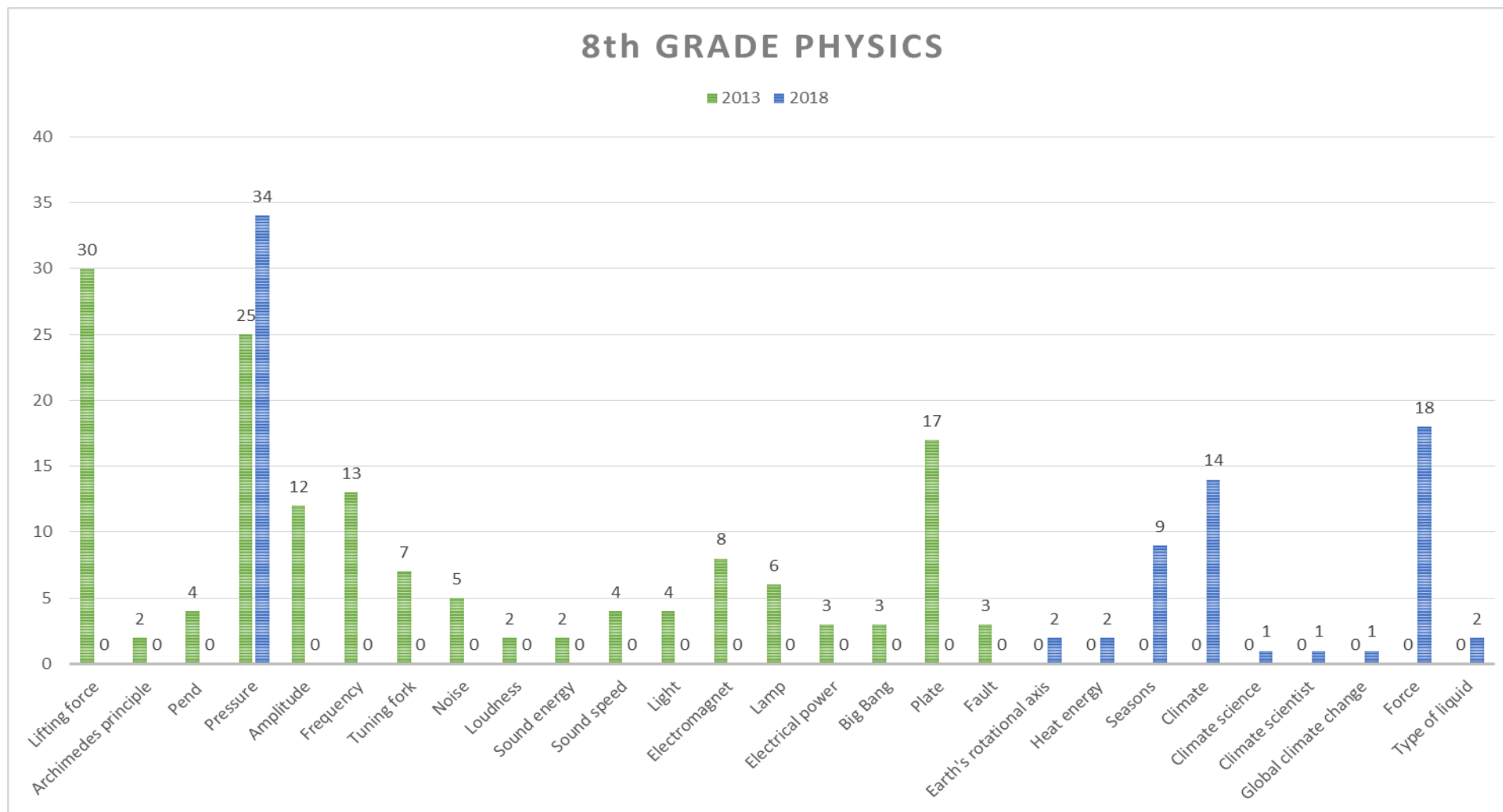


Figure 4. Numerical comparison of 8th grade physics concepts in 2013 and 2018 education curriculums

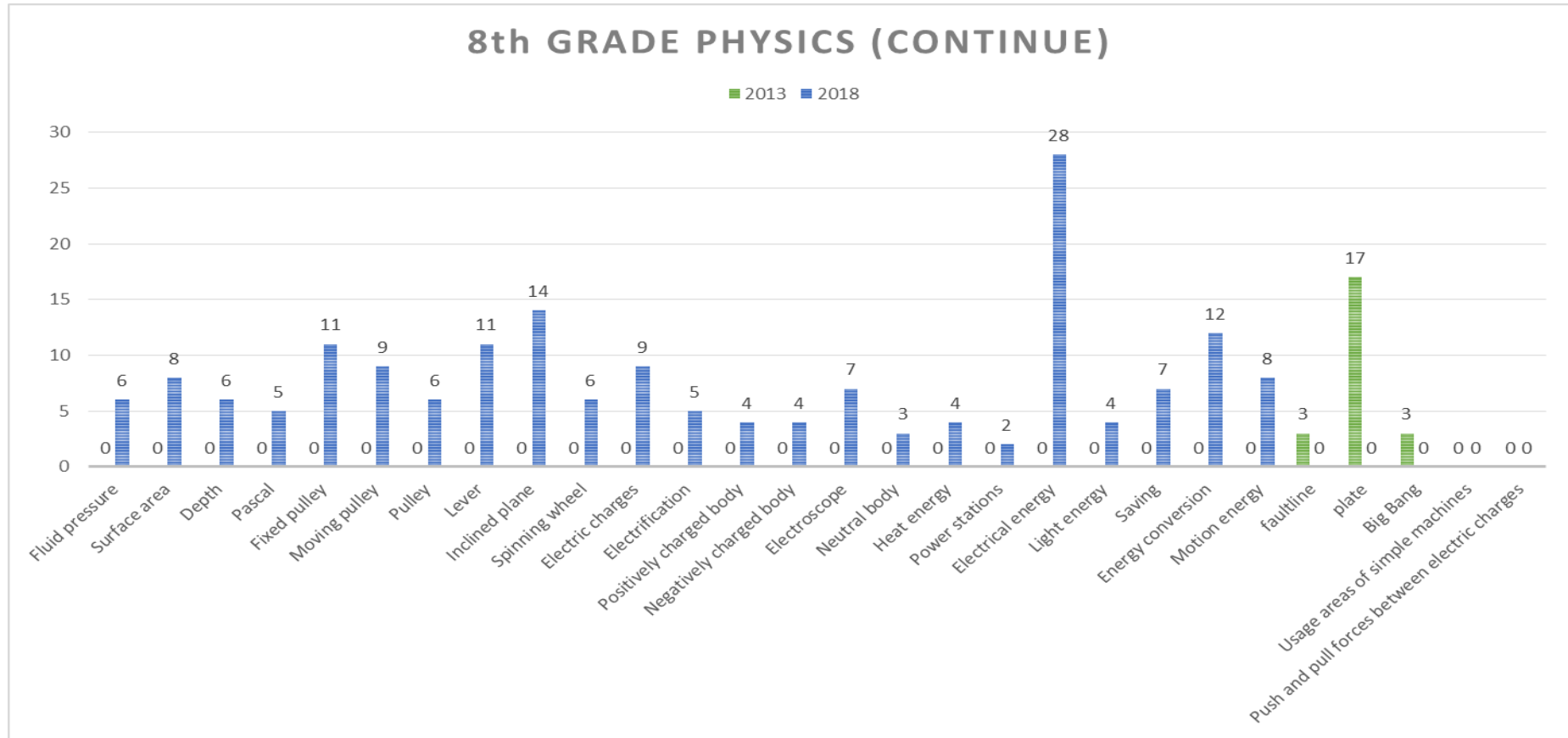
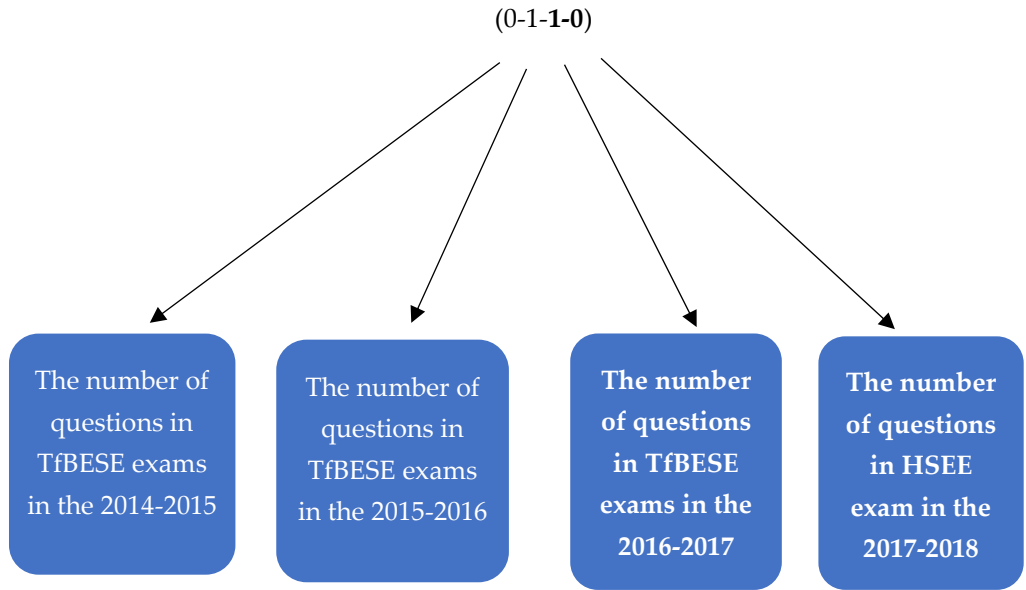


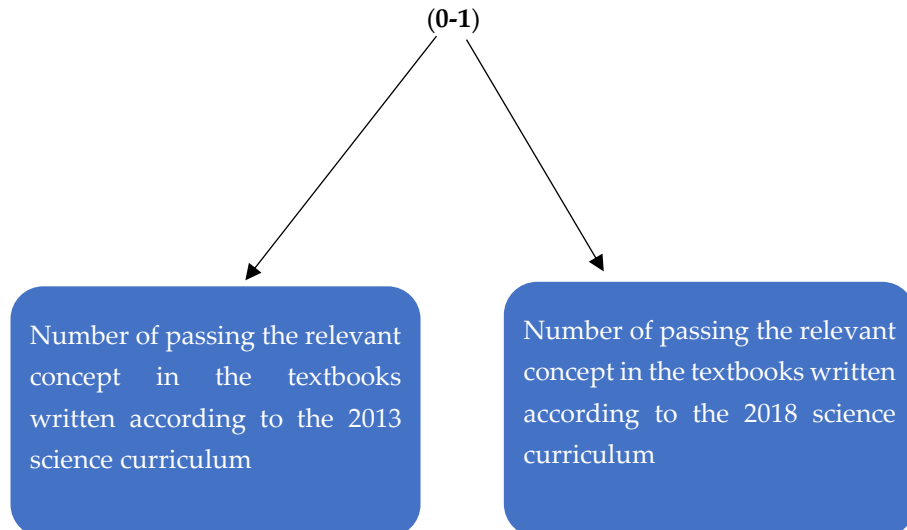
Figure 4 (Continue). Numerical comparison of 8th grade physics concepts in 2013 and 2018 education curriculums

Finally, when the number and frequency of use of physics concepts in the books written according to the 2013 and 2018 curriculum at the 8th-grade level were evaluated, it was determined that the numbers of physics concepts and their frequency of use increased intensively. The rate of increase is approximately 64.66%. The decreases observed in the 5th, 6th, and 7th grades indicate that most of the concepts were shifted to the 8th grade. While the concepts of pressure, heat energy, climate, and simple machines were not found in the book written according to the 2013 program, they have been heavily included in the 2018 program. The same situation is true for concepts related to electrical loads and electrical energy.

In addition to this conceptual analysis, it was investigated whether the questions and the content of the programs were compatible with the high school transition exams. The research was designed as follows and the stated results were obtained. When making this type of comparative comments, the number of exam questions will correspond to the following coding in the order in which each number in parenthesis is given.



Similarly, the number of occurrences of the relevant concept in the books written according to the 2013 and 2018 science curriculum will represent the following in the order in which the numbers are given in parentheses.



The numbers written in bold letters are highlighted. When the analysis was made, the following results were reached. When we examine the concepts of Lifting force, Archimedes principle, suspension and pressure, the number of questions and the number of concepts are respectively determined as this (7-5-0-0) / (30-0); (0-0-0-0) / (2-0); (1-0-0-0) / (4-0); (1-0-0-0) / (25-34). The first three related concepts have been completely removed from the curriculum. The probable reason for this may be that it is too heavy for the student level. On the contrary, the concept of pressure has gained weight in the curriculum. The first three structures related to the concept of force have been assigned to higher grades. A similar structure is also present in Finland science curriculum, which is one of the countries that have succeeded in PISA exams. In Finland, the topics of motion and force are taught between 7th and 9th grade. In our country, these concepts have been transferred to the secondary education level in 2018 curriculum. When we examine the concepts of amplitude, frequency, tuning fork and noise, the number of questions and the number of concepts are respectively listed as this (0-0-0-0) / (12-0); (0-0-0-0) / (13-0); (0-0-0-0) / (7-0) and (0-0-0-0) / (5-0). Since these concepts related to waves concern light, sound, water and matter waves, it is normal to transfer them to higher levels.

When we examine the concepts of loudness, sound energy, speed of sound, and light, the number of questions and the number of concepts are changes respectively as this (1-0-0-0) / (2-0); (0-0-0-1) / (2-0); (0-0-0-1) / (4-0); (1-1-2-2) / (4-0). These concepts were removed from the 2018 primary education science curriculum. Electromagnet, bulb, electric heater, electrical power, the number of questions and the concept numbers are respectively ordered as this (0-0-0-0) / (8-0); (1-0-0-0) / (6-0); (0-0-0-0) / (0-0); (0-0-0-0) / (3-0). In terms of the concepts of big bang, dew, hoarfrost, fog, the number of questions and concept numbers are listed respectively as this (0-0-0-0) / (3-0); (0-0-0-0) / (1-0); (0-0-0-0) / (1-0); (0-0-0-0) / (3-0). These concepts have also been transferred to the upper grades. In terms of the concepts of plate, fault, the rotational axis of the earth, the plane of rotation, the variation of the number of questions and the number of concepts have changed respectively like this (0-0-0-0) / (17 -0); (0-0-0-1) / (3-0); (0-0-0-0) / (0-2); (0-0-0-0) / (0-0). Some of these concepts should be associated with much more special sub-branches of physics such as earth sciences and astronomy, which are now separate disciplines. It has been determined that heat energy, seasons, climate, climate science questions and concept numbers are respectively like this (2-0-0-0) / (0-2); (0-0-0-0) / (0-9); (0-0-0-0) / (0-14); (0-0-0-0) / (0-1). Again similar concepts, climate scientist, global climate change concepts; it was shaped respectively like this (0-0-0-0) / (0-1); (0-0-0-0) / (0-1). These five concepts have gained weight in the 2018 science curriculum. Change in terms of force, type of fluid, pressure of fluid has been formed as shape like this (10-6-9-1) / (0-18); (1-0-0-0) / (3-0); (0-0-0-0) / (0-6). In terms of the concepts of surface area, depth and Pascal, the number of questions and the number of concepts are changed respectively like this (0-0-0-0) / (0-8); (0-0-0-0) / (0-6); (0-0-0-0) / (0-5). Here, it is seen that, except for the concept of fluid type, others concepts have gained weight in the 2018 curriculum.

Looking at the concepts of fixed pulley, moving pulley, hoop, leverage is taken into consideration, the number of questions and the change of the number of concepts have been shaped respectively like this (0-0-1-1) / (0-11); (0-0-2-0) / (0-9); (0-0-0-0) / (0-6); (0-0-2-0) / (0-11). When we consider the concepts of usage areas of the inclined plane, spinning wheel, and simple machines, the number of questions and concept numbers have been shaped in this format respectively; (0-0-2-0) / (0-14) (0-0-0-0) / (0-6); (0-0-0-0) / (0-0). It has been observed that all other concepts were added to the new curriculum, except for the concept of usage areas of simple machines. This is in line with the objectives of the new curriculum being practical and relating to daily life. In terms of the concepts of electric charges, pushing and pulling forces between electric charges, the number of questions, and the concept numbers, it has been determined that there is a change in line with this order (0-0-3-0) / (0-9); (0-0-0-0) / (0-0). These concepts have also been transferred to the upper grades. Looking at the concepts of plate, fault, the rotational axis of the earth, the plane of entanglement, the variation of the number of questions and the number of concepts have been changed in this order (0-0-0-0) / (17 -0); (0-0-0-1) / (3-0); (0-0-0-0) / (0-2); (0-0-0-0) / (0-0). In terms of the concepts of neutral body, heat energy, power plants, electrical energy are taken into consideration, the number of questions and the number of concepts have been designed respectively in this shape (0-0-0-0) / (0-3); (2-0-0-0) / (0-4); (0-0-0-0) / (0-2); (0-0-0-0) / (0-28). The notable changes here are the concept of pushing force between charges and the concept of electrical energy. While the first concept was exited from the curriculum, the second was repeated 28 times and gained weight in the curriculum. The concept of electrical force, also known as the Coulomb force in the 2013 curriculum, is intended to be felt rather than directly given to the student. It may have been removed from the 2018 curriculum, possibly due to a lack of level suitability. The Science curriculum of Hon-Kong, which ranked 3rd according to the results

of the 2015 PISA, was examined. It has been determined that these concepts are interspersed between 4-6 grades in Hon-Kong science curriculum (Education Bureau, Hong Kong, 2018). There is a similar distribution in the 2018 science curriculum, but the distribution has been applied for the higher grades. Considering the concepts of light energy, saving, energy conversion, and motion energy, the number of questions and the number of concepts are respectively arranged as this (0-0-0-0) / (0-4); (0-0-0-0) / (0-7); (0-0-0-1) / (0-12); (0-0-0-0) / (0-0). It is obvious that other concepts have increased, except for the concept of motion energy. This can be related to the motivation of the new curriculum to use ecology and natural resources correctly. In general, a harmonious relationship was found between the concept contents and exam questions. This compliance is one of the important factors for exam validity.

It is inevitable that teacher training systems are also updated in line with all these developments. Teacher training curriculums in education faculties were updated by the higher education institution [HEI] in 2018. It would be useful to evaluate the compatibility of these updates with the curriculum changes made by the MoNE. Since the teacher is in the position of the practitioner, the harmony or incompatibility of the changes made by these two institutions is vital. The content of the new science teaching undergraduate curriculum, which was changed by HEI in 2018, was examined by comparing the objectives of the last science curriculum of the MoNE. It is seen that the number of concepts in the old science education undergraduate curriculum of HEI is 132, and the number of concepts in the new science education undergraduate curriculum is 130. When the curriculums are examined, it is seen that some concepts have been removed and some have changed in terms of the given period. This evaluation was made in terms of physical science, which is the main component of the presented study. There is not much difference between the concepts of the course, which is taught as Physics I. Simple machines have been added to the new curriculum, and the mechanical properties of the material in the old curriculum have been removed. Laboratory applications were also added to Physics I and Physics II courses. Physics I and Physics II laboratory practice courses, which were 2 hours a week as separate courses, were removed. But Physics I and Physics II lessons are 4 hours per week. This 4-hour course is organized as 2 hours of theoretical and 2 hours of practical courses. The possibility of giving the content of the two-hour Physics I and Physics II laboratory courses together with theoretical subjects within 4 hours per week is controversial. Because there is a loss of two lessons hours per week each semester. While the Physics III course was taught in the form of Thermodynamic and Optical physics in the old curriculum, modern physics subjects have been added to the Physics III course and started to be taught in the form of Thermo-Optics-Modern physics. The Physics III laboratory course has been also removed and added to the Physics III course. The modern physics course, known as Physics IV, has been removed from the curriculum and added to Physics III. Hours of the Physics III course were increased from 2 hours to 4 hours per week, but the contents of two different courses were added to this course (HEI, 2018). It is clear that the content of the Physics III course cannot be given in a healthy way. Laboratory applications in physics, chemistry and biology were not included in the new science teaching curriculum.

4. CONCLUSION, DISCUSSION and RECOMMENDATIONS

In light of the findings presented, the change of physics concepts in the science courses between the two closest curriculums in today's science curriculum has been revealed. The results show that the number of physics concepts decreased (67.85%) especially in the 5th grade. Although the decrease was not as intense as in the 5th grade, it has been continued at the 6th and 7th-grade levels (14.53% and 6.16%, respectively). There is an increase of 64.66% at the 8th-grade level. This situation can be evaluated positively in terms of the decrease in the student load with the dilution of the number of concepts at lower levels and a meaningful and complete approach to learning. Shifting the concepts to the 8th-grade level is important in terms of being able to establish new concepts on the concepts that the student fully grasps after the meaningful and complete learning process in lower grades. That is to say, the learning process is a process that involves obtaining information (Mayer, 2002). The most fundamental question in this process is how and in what order should the information be given to the target audience? It is the question. This is exactly the design process of educational curriculum content. In the design process, the main goal should be meaningful learning. Meaningful learning can be defined as remembering and transferring information, especially being able to transfer information. Transferring can be defined as the ability to use previously learned knowledge to solve new problems, to answer new questions, or to facilitate new learning processes (Mayer & Wittrock, 1996; as cited in Mayer 2002). While remembering requires recalling what the student has learned before, the transfer process is a process that requires remembering and interpreting the information he/she remembered (Mayer, 2002). In this context, the learner who transfers the knowledge healthily has completed the meaningful learning process. In the information acquisition process, acquiring less information will be easier. It is obvious that offering less content by level will reduce the load of students and teachers and facilitate meaningful and complete learning. When we consider this situation in terms of physics concepts, in the 2018 curriculum, it is thought that the concepts dilution especially in the lower grades and the increase in the 8th grade will contribute to meaningful learning. The biggest problems in physics education are low proficiency, short-term persistence, and students develop a negative attitude towards physics in the process and lose their self-confidence (Halaun, 1996). Intensive concept transfer in lower grades will increase these three negativities. The decrease in the number of physics concepts in the lower grades (5th, 6th and 7th grades) in the 2018 curriculum may have an effect to eliminate this negativity. It is an important field of activity to receive feedback after the educational activities carried out and to establish a healthy assessment-evaluation and selection system (Erol, 2015).

By doing a general comparison is made in terms of the teaching-learning process and the functionality of the curriculums in the 2013 curriculum and the 2018 curriculum, the following similarities and differences were identified. The aim of educating students who are responsible for their own learning process, actively participate in this process, question the source of knowledge, openly express their current opinions, discuss and communicate well with their peers, shows similarities in both curriculums. The approach of the student to construct information in his/her mind is more dominant in the 2013 curriculum. The 2018 curriculum focused the ability of the student to express himself visually, in writing and verbally, working in harmony with his peers at the time of the event, to create models and products, to design projects, to introduce the product, and to search for an interdisciplinary solution to his/her own problem. However, this approach is not a dominant element in the 2013 curriculum. This approach is important for linking the science course with other fields is realized (European Commission, 2015; İmamoğlu & Çeken, 2011). The distribution of physics concepts in the 2018 curriculum is in accordance with this understanding in terms of interdisciplinary connections. In both curriculums, there are problem-based and project-based learning, research, and inquiry oriented learning strategies, argumentation-based learning approach, collaborative learning, and informal learning techniques and strategies. There are some features in 2018 that were not included in the 2013 curriculum. Combining science with engineering, mathematics, and technology is one of these features. Contribution to entrepreneurial activity and the economy are other factors that were not heavily included in the 2013 curriculum. According to the results of the European Commission investigation

prepared in the international arena, individuals need to bring the developing technology to their lives in order to continue their careers in the fields of science, technology, mathematics, and engineering (European Commission, 2015). This is a situation that emphasizes the importance of physics teaching. This explanation may indicate why the concepts of science, technology, engineering, and mathematics included in the curriculum in 2018 and physics as their basis are emphasized in order for our country to show progress in the international arena. Again, the idea that science affects society and technology is more dominant in the 2013 curriculum. The adoption of the idea that science, contributes to the development of technology and solving existing problems in society has also been highlighted in the both curriculum.

The importance of measurement and evaluation in science lessons has increased in recent years (Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014). For this reason, the reflections of the changes in concepts on the transition exam questions to high schools held from 2014 to 2018 were also examined. Given level of these concepts were compared with the curriculum of the countries that are good at the PISA exam. Since the transition exams for high school students were prepared according to the 8th-grade curriculum, the correlation between the 8th-grade concept usage frequency and the exam questions was examined. The reason for the analysis of previous exam data is that the exam flow systematics is perceived more clearly. It is thought that it would be useful to compare the number of questions in the TfbESE exams held in the 2016-2017 academic year and the HSEE exam in the 2017-2018 academic year and the change in the frequency of concept use. If we look at the findings related to this part of the research, the following comments and comparisons can be made in general. The reason why the concepts of Archimedes' principle, buoyancy, and pressure are taken to higher levels may be that they are difficult concepts for students to understand. Again, the concept of force was transferred to higher levels. A similar structure is observed in the Finnish science curriculum that has success in the PISA exams. In this country's education, these subjects are covered between the 7th and 9th grades. In our country, these subjects were transferred to secondary education. Similarly, in Finland, the subject of waves is taught in upper grades (Timss & Pirls, Finland, 2015). When the science curriculum of Singapore, one of the successful countries in the PISA exams, is examined, it is seen that the concepts related to electricity are distributed between the 3rd and the 8th grades (Timss & Pirls, Singapore, 2015). However, in the 2018 science curriculum prepared by the MoNE, these concepts were transferred to higher grades. The emphasis on concepts such as astronomy, earth science, and geography in the 8th grade can be evaluated positively change in terms of creating an infrastructure related to these subjects in the upper grades. In the Singapore science curriculum, such topics are less addressed in the 3rd and 8th grades. The main topics are just environmental interactions given in the 3-6 grade range. The intense of content is not too rich. Similarly, the concepts of climate, climate science and global climate change gained weight at the 8th grade level in the 2018 curriculum. This may be a reflection of the idea of comprehending the basic concepts completely in terms of meaning at the primary education level.

If a general evaluation is made on the teacher training curriculum, the following suggestions and criticisms can be made. The removed laboratory practices were distributed among the semester courses and the practice course hours were reduced. It is seen that the science education curriculum of the faculties of education and the 2018 MEB curriculum, which came into force in 2018, are not compatible with each other. While focusing on practice in the 2018 primary education science curriculum, the removal of application courses in the science education curriculum of education faculties reveals a contradiction. Similarly reducing the application courses in universities with increasing the applications of Science, Mathematics, Engineering and Technology in secondary schools reveals a contradiction. Teachers apply the knowledge they have learned at the university in the schools they go to. For this reason, the insufficiency of applied courses negatively affects prospective science teachers. At the same time, the fact that the elective courses are different in universities will cause teacher candidates to be trained with different curricula. In this case, equality of opportunity in education will worsen across the country. Trained teachers have to teach the same

curriculum in the school they attend, but the different elective courses they take will increase the differences between teachers. It can be presented as a suggestion that the elective courses taken at universities should be the same and the application hours should be increased again. In 2020, the determination of the curriculum of education faculties is left to faculties. This may exacerbate the problems mentioned above. When the education system is considered as a whole, harmony between the relevant institutions should be reviewed. The goal of raising self-aware, thinking, questioning, original and free individuals will only be possible by solving these existing problems.

References

- Abubakar, S. (2012). Role of physics education for technological development for employment and self-productivity in Nigeria. *Journal of Educational and social Research*, 2(10), 166-166. <http://doi.org/10.5901/jesr.2012.v2n10p166>
- Aytac, A., Bozkaya, T., Türker, S. & Üçüncü, Z. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8.sınıf ders kitabı. [8. grade science textbooks for middle school and imam hatip middle school]*. Tutku.
- Bayram, G. & Sertaç, K, F. (2014). *Ortaokul fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı. [5. Grade science textbook for secondary school]*. Sevgi.
- Brocke, J., Simons, A., Niehaves, B., Reimer, K., Plattfaut, R. & Cleven, A. (2018). *Reconstructing the giant: on the importance of rigour in documenting the literature search process (2009)*. ECIS 2009 Proceedings. 161. <http://aisel.aisnet.org/ecis2009/161>Bureau, E.. LCQ5: Issues Relating to the Promotion of “Hong Kong Independence”.
- Büyüktokatlı, N. & Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları[Alternative assessment and evaluation practices in science education]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1),126-130, <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.006>
- Çiğdem, C., Karaca, Ö. & Minoğlu B. Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı. [6. grade science textbooks for middle school and imam hatip middle school]*. Sevgi.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde müfredat geliştirme. [Curriculum development in education]*. Pegem A
- Education Bureau (2019, July 08). https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/science-edu/CS_C&A_Guide_updated_Eng_22082018.pdf
- Erbaş, K. (2015). *İlköğretim fen ve teknoloji 8. sınıf ders kitabı. [Primary education science and technology 8th grade textbook]*. Yıldırım.
- Erol, H. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TfBESE) T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının öğrenci çalışma kitabıyla ilişkisi açısından bir inceleme [An examination in terms of the relation of the history of transition exam from basic education to secondary education exam questions (TfBESE) with Turkish republic Revolution and Kemalism course student workbook]. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 607-628. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8549>
- European Commission. (2015). *Sciences Education for Responsible Citizenship, Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education, Luxembourg: Publications Office of the European Union.* http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf
- Gershenfeld, N. (2011). Physics of the future: how science will shape human destiny and our daily lives by the year 2100. *PhT*, 64(10), 56. <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2011PhT...64j..56G/abstract>
- Gezer, İ. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı. [7. grade science textbooks for middle school and imam hatip middle school]*. Aydın.
- Gökçe, N. & Işık, N. (2017). *Ortaokul fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı. [Secondary school 6th grade science textbook]*. Tuna.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: kuramsal ve pratik bilgiler. [Content analysis: theoretical and practical information]*. Siyasal.
- Halloun, I. (1996). Schematic modeling for meaningful learning of physics. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(9), 1019-1041. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199611\)33:9<1019](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199611)33:9<1019)
- İmamoğlu, HV., & Çeken, R. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinler arası bir bakış. [An interdisciplinary approach to elementary science and social studies education relations in terms of history of science] *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 72-87.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma ve yöntemi. [Scientific research and method]*. (15nd ed). Nobel.
- Mayer, R. E. (2002) Rote Versus Meaningful Learning, *Theory into Practice*, 41:4, 226-232, https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- MEB (2018, September 15). <http://www.eba.gov.tr/ekitap?channel=134>
- MEB (2019, July 08). <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/>
- MEB (2019, July 08). <http://www.meb.gov.tr/teog-istatistikleri-yayimlandi/haber/11409/tr>
- MEB (2019, July 08). https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/27131529
- Özkan, İ. & Mısıroğlu, Z. (2018). *Ortaokul ve imam hatip okulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı. [Middle school and imam hatip school 5th-grade science textbook]*. Ada.
- Paré, G., & Kitsiou, S. (2017). Methods for literature reviews. In *Handbook of eHealth Evaluation: An Evidence-based Approach [Internet]*. University of Victoria. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK481590/>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çeviri Ed.) [*Qualitative research and evaluation methods* (M. Bütün, S. B. Demir, Translation Ed)]. Pegem.
- Rull V. (2014). The most important application of science: As scientists have to justify research funding with potential social benefits, they may well add education to the list. *EMBO reports*, 15(9), 919–922. <https://doi.org/10.15252/embr.201438848>
- Sayılı, A. (1999). *Bilim tarihi. [History of science]*. Gündoğan.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. [Instructional technologies and material design]*. Pegem.
- Soslu, O. (2016). Ortaöğretimde çağdaş fizik öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme [An evaluation on the importance of modern physics teaching in secondary education and how it should be]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 91-99.
- TIMSS (2019, July 09). <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/finland/the-science-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/>
- TIMSS (2019, July 09). <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/singapore/the-science-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/>
- Tuncel, E. (2017). *Ortaokul fen bilimleri 7 ders kitabı. [Secondary school science 7th grade textbook]*. Mevsim.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods in the social sciences.]* (6nd ed). Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma. [Qualitative research in social sciences]*. Seçkin.
- YÖK (2019, June 12). (<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-curriculumlari>)

ETHICAL PERMISSION FOR RESEARCH

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Operations Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" have been taken.

Ethics committee permission information

This article was produced from the master's thesis prepared by Murat KARACA under the supervision of Uğur AKBABA, which was published in the Department of Science Education, Department of Mathematics and Science, Institute of Science, Kafkas University in 2019. The title of the master's thesis is "Science Education Practices in Turkish History, Science Education in Village Institutes and Comparison of the 5th, 6th, 7th and 8th Grade Science Textbooks in terms of Conceptual Content, Prepared According to 2013-2018 Science Education Programs". Since this article was written with the document analysis and literature review method, it does not include any experimental design, survey and interview activities. Therefore, no ethics committee approval was obtained. Scientific and ethical rules were followed in the writing process of this study. No falsification was made on the collected data. We undertake that Abant İzzet Baysal University Journal of Education Faculty and this journal editors have no responsibility for all ethical violations that may be encountered, that all responsibility belongs to the authors and that this study has not been sent to any other academic publication medium for evaluation.

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the 1st author to the research is 50%, and the contribution rate of the 2nd author to the research is 50%.

Author 1: Data collection, writing, data analysis, reporting,

Author 2: Designing the research, determining the method, consulting, revising the article, conducting the article process

CONFLICT STATEMENT

There is no conflict of interest between the authors. Addition There is no conflict of interest between authors with any other person, institution or organization in the research.

GENİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Milattan önce birinci yüzyıla dayanan bir kavram olan “eğitim programı” günümüzde eğitim politikalarını belirleyen en önemli kavramdır. Kavramın temeli Roma’da atlı yarış arabalarının kullandığı oval biçimdeki yola dayanmaktadır. Bu yolu Julius Ceaser ve askerleri kullanmışlardır. Bu yolun adı Latince “curriculum” dur. Bugün ders programı olarak kullanılan bu kavramın temeli bu noktaya dayanmaktadır. Bazı eğitimciler bu kavram için "izlençe" sözcüğünü kullanmaktadır. Yetiştirmekten yola çıkarak yetişek sözcüğünü kullanan düşünürler de vardır (Selahattin Ertürk gibi). Eğitim programı ise en yaygın kullanım şeklidir. Etkin öğrenme, çoklu zekâ kuramı, yaşam boyu öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme yönelimleri program geliştirmede yaygın olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2007). Bilim, teknoloji ve iletişim alanlarında yaşanan hızlı gelişmeler, program geliştirme çalışmalarını ve güncelleme sürecini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda 2013 ve 2018 fen bilimleri programına göre hazırlanmış 5. 6. 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında geçen fizik kavram sayıları, bu sayıların değişimini, bu değişimlerin nedenlerini araştırmanın yararlı olacağı kanaatine varılmıştır. Fizik bilimi uygulamalı tüm bilimlerin temelinde olan en yaşlı bilimlerden biridir. Sürekli gelişim içinde olan ve yoğun bir değişim süreci geçiren fiziksel bilimler kanunları en kolay değişen bilimlerdir (Sayılı, 1999). Teknolojinin en yoğun kullandığı bilimlerden biridir. Tarih boyunca fen ilimlerinin lokomotifini olan bu disiplin günümüz dünyasında da toplumların gelişmişlik düzeyini etkileyen en ana eleman olarak kendini göstermektedir (Abukar, 2012). Fizik ve dolayısıyla bilim alanında ilerleme toplumların temel ihtiyaçlarını karşılayarak yaşam standartlarını geliştirir (Rull, 2014). Fizik biliminin insanlığın geleceğini nasıl şekillendireceğini inceleyen çalışmalarda ekonomik, sosyal, teknolojik, askeri vb. tüm yönlerden fiziğin insanlık için vazgeçilmez olduğu belirtilmiştir (Gershenfeld, 2011). Teknoloji insanoğlunun doğaya üstünlük sağlamak için bilimi kullanma çabasıdır (Seferoğlu, 2006). Bu nedenle de fizik günlük hayatımızın vaz geçilmez bir parçasıdır. Fizik öğretiminin temel amacı, öğrencilerin fiziğin doğası hakkındaki bilgi ve kavramlarını genişletmek ve deneysel bilgi edinme becerilerini güçlendirmektir. Fizik öğretiminin başlangıç noktaları, önceki öğrenci bilgisi, becerileri ve deneyimleri ile doğada nesnelere, maddelerin ve olayların öğrenci gözlemleri ve incelemeleridir (Timss & Pirls, Finland, 2015). Tüm bu veriler ışığında fizik eğitiminin bir toplum için önemi aşikârdır. Ülkemizde de üst kademeleri etkileyecek ilköğretim aşamasında öğretilen fizik kavramlarının mevcut durumunu irdelemek yararlı olacaktır. Bilindiği gibi fizik biliminin öğretimi de tüm diğer bilimlerde olduğu gibi her kademedeki bir üst kademeyle destekleyecek şekilde temelden başlamalı ve iyi bir programlama ile öğrencilere sunulmalıdır. Fizik, öğretimi zor olarak algılanan bir disiplin olduğundan konular verilirken, basitten karmaşığa, soyuttan somuta ve sarmal bir şekilde verilmeli, müfredatı da bu ilkeler dikkate alınarak şekillendirilmelidir. Eğitim programlarının belirlenmesi ve çağın gereksinimlerine göre yenilenmesi kaçınılmaz bir süreçtir. Günümüz dünyasını anlamak, mevcut rekabet koşullarında var olabilmek ancak çağa uygun bir eğitim-öğretim sistemiyle teşkil etmekle mümkün olacaktır. Bu açıdan orta öğretimdeki mevcut müfredatın 2013 müfredatı ile karşılaştırılmasının ve eğitim fakültelerindeki fen eğitimi programı ile uyumluluğunun fizik öğretimi açısından araştırılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Çalışmanın ana amacı 2013 ve 2018 fen eğitim programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarını fizik kavramları açısından karşılaştırmaktır. Her iki programa göre hazırlanmış 5. 6. 7. ve 8. sınıf fen bilimleri kitaplarında geçen fizik kavramlarını değişimini gözlemek ve ülkenin eğitimin planlamasını fizik bilimi açısından ortaya koymak için yapılmıştır. Buna ek olarak, kavram sayıları belirlendikten sonra 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 yıllarında yapılan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavları ve 2017-2018 yılında yapılan Liselere Giriş Sınavı (LGS) soruları incelenmiştir. Bu sorularda 8. sınıf kitaplarında geçen ilgili kavramın kullanılıp kullanılmadığı tespit edilmiştir. Kullanılma sayıları ile kavramın kitaplardaki frekans sayıları arasında paralellik olup olmadığı ve değişimin nedenleri somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve devam etmekte olan bu süreçlerin dış bir gözlemci tarafından değerlendirilmesi ve yorumlanması yararlı olacağı düşünüldüğü için çalışma kurgulanmıştır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulanan fen bilimleri öğretimi programı

tüm bu hususlarla yakından ilgilidir. Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu programların öğretmen yetiştirme programları ile uyumlu olması hayati bir önem taşımaktadır. Öğretmenler, programın birebir uygulayıcıları olduğundan ilköğretim programındaki kazanımları hedef kitesine sağlıklı bir şekilde verebilmesi için ilgili kazanımlara, uygulama becerilerine sahip olmalı ve kendi kendilerine yetebilecek seviyede bir birikim edinmelidirler. Bu çalışmanın bir ayağı da bu uyumun olup olmadığını irdelemek olmuştur.

2. METOT

Araştırmada model olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi ve literatür taraması kullanılmıştır. Araştırmada incelenen konu ile ilgili yazılı belgelerin analiz edilerek veri elde edilmesine doküman incelemesi denir. Karasar (2005)'e göre doküman incelemesi, belgelerin ve var olan kayıtların incelenerek veri elde edilmesini sağlar. Yine doküman incelemesi araştırmayı yapan kişinin gerekli olan bilgiyi, görüşme ve gözleme ihtiyaç duyulmadan elde etmesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2008). Doküman incelemesi yaparken kullanılan dokümanlar, nitel araştırma süresince değerli ve önemli bilgi kaynağı olarak görülür (Patton, 2014, s.293). Doküman incelemesi içerik çözümlemesi ve genel tarama olarak iki şekilde yapılmaktadır. Bu çalışmada yoğun olarak içerik çözümlemesi kullanılmıştır. İçerik analizi genel olarak belgelerin aynı veya zıt yönlerini belirlemek amacıyla, belgelerin yapılandırılmasını, genelleştirilmesini ve sınıflandırılmasını kapsar (Gökçe, 2006, s.17-18). Karasar (2005)'e göre içerik çözümlemesi denilen yöntem belgelerin veya kitapların belirli özelliklerini sayısal değerlere dökerek belirlenmesi amacıyla yapılır. İçerik analizlerinin genel amacı, belgelerden elde edilen bulguları açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Bu nedenle elde edilen bulgular kavramsallaştırıldıktan sonra düzenlenir. Böylece elde edilen bulguları açıklayan tablo ve şekiller elde edilir. Kitap içerik analizlerinin karşılaştırılması bugüne kadar eğitim araştırmalarında sıkça başvurulmuş bir yöntemdir. İlgili alan yazın incelendiğinde de bu çalışma için içerik analizinin en doğru yöntemlerden biri olduğu görülmektedir. Çünkü içerik analizinde veriler derinlemesine bir işlemde geçirilir. Özellikle bu yönü içerik analizini bu tür araştırmalar da önemli kılmaktadır. Bunun yanında bilim kümülatif bir eylem olduğundan literatür taraması da bilimsel araştırmalarda önemli bir yere sahiptir (vom Brocke et al., 2009; aktaran Paré and Kitsiou, 2017). Literatür taraması da makalede kullanılmıştır.

3. BULGULAR TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen bulgular grafikler halinde sunulmuştur. Sunulan bulgular ışığında günümüz fen programları özelinde en yakın iki program arasında fizik kavramlarının değişimi ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar fizik kavram sayılarının özellikle 5. sınıfta yoğun bir şekilde azaldığını (%67.85 oranında) göstermektedir. Azalma 5. sınıftaki kadar yoğun olmasa da 6. ve 7. sınıf seviyesinde de (sırasıyla %14.53 ve %6.16) devam etmiştir. 8. sınıf seviyesinde ise %64.66 oranında artış söz konusudur. Bu durum, alt seviyelerde kavram sayılarının seyrelmesi ile öğrenci yükünün azalması, anlamlı ve tam öğrenme yaklaşımı açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. 8. sınıf seviyesine kavramların kaydırılması ise alt sınıflarda anlamlı ve tam öğrenme sürecinin ardından yine öğrencinin tam olarak kavradığı kavramların üzerine yeni kavramları kurabilmesi açısından önemlidir. Şöyle ki öğrenme süreci bilgi edinmeyi içeren bir süreçtir (Mayer, 2002). Bu süreçteki en temel soru; Bilgiyi hedef kitleye nasıl ve hangi sıra ile verilmelidir? Sorusudur. Bu tam olarak eğitim programlarının içeriklerinin tasarım sürecidir. Tasarım sürecinde ana hedef anlamlı öğrenme olmalıdır. Anlamlı öğrenme, bilgiyi hatırlama ve transfer etme özelliklerde bilgiyi transfer edebilme olarak tanımlanabilir. Transfer etme daha önce öğrenilen bilgiyi yeni problemleri çözmede, yeni soruları cevaplamada kullanma yeteneği yâda yeni öğrenme süreçlerini kolaylaştırma yeteneği olarak tanımlanabilir (Mayer & Wittrock, 1996; aktaran Mayer 2002). Hatırlama öğrencinin daha önce öğrendiğini geri çağırması gerektirirken, transfer süreci hatırlamayı ve hatırladığı bilgiyi anlamlandırmayı gerektiren bir süreçtir (Mayer, 2002). Bu bağlamda bilgiyi transfer eden öğrenen

anlamli öğrenme sürecini tamamlamıştır. Az bilgiyi edinme ve edindirme daha kolay olacaktır. Seviyeye göre az içerik sunulmasının öğrencinin ve öğretmenin yükünü azaltacağı anlamli ve tam öğrenmeyi kolaylaştıracağı söylenebilir. Bu durumu fizik kavramları açısından ele aldığımızda 2018 programında özellikle alt sınıflarda oluşan seyrelmenin ve 8. sınıf seviyesindeki artışın anlamli öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fizik eğitimindeki en büyük problemler düşük yeterlilik, kısa süreli kalıcılık, öğrencilerin süreç içerisinde fiziğe karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ve öz güvenlerini kaybetmeleridir (Halaun, 1996). Alt sınıflarda yoğun kavram aktarımı bu üç olumsuzluğu da arttıracaktır. 2018 programında alt sınıflarda (5. 6. ve 7. sınıflarda) fizik kavram sayılarındaki azalma bu olumsuzluğu giderici etkiye sahip olabilir. Yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri sonrasında dönüt alınması ve sağlıklı bir ölçme-değerlendirme ve seçme sisteminin kurulması önem arz eden bir etkinlik alanıdır (Erol, 2015). Ölçme ve değerlendirmenin fen bilimleri dersindeki önemi son yıllarda daha da artmıştır (Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014). Bu nedenle kavram değişimlerinin 2014 yılından 2018 yılına kadar yapılan, liselere geçiş sınav sorularına yansımaları da irdelenmiştir. PISA sınavında başarılı olan ülkelerin bu kavramları anlama, kavrama ve özümseme seviyeleri karşılaştırılmıştır. Liselilere geçiş sınavları 8. sınıf programına göre hazırlanıldığından 8. sınıf kavram kullanım sıklıkları ile sınav soruları arasındaki korelasyon irdelenmiştir. Genel anlamda kavram içerikleri ile sınav soruları arasında uyumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu uyum sınav geçerliliği açısından önemli unsurlardan biridir. 2013 eğitim programı ile 2018 eğitim programında öğretme-öğrenme süreci ve programların işlevselliği açısından genel bir karşılaştırma yapıldığında ise şu benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Kendi öğrenmesinden sorumlu ve öğrenmeye aktif olarak katılan, bilginin kaynağını sorgulayan, var olan düşüncelerini açıkça ifade edebilen, tartışabilen, akranlarıyla iyi iletişim kurabilen öğrenci rolleri açısından her iki programda benzerlik gösterir. Öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırması yaklaşımı 2013 programında daha baskındır. 2018 programında öğrencinin kendini görsel, yazılı ve sözlü olarak anlatabilmesi, etkinlik zamanlarında akranlarıyla birlikte uyum içinde çalışması, model ve ürün oluşturmaları, proje tasarlamaları, ürününü tanıtmaları ve problemine ilişkin disiplinler arası çözüm arama becerileri yer almışken, bu beceriler 2013 programında yer almamıştır. Bu durum, fen bilimleri dersinin diğer alanlarla ilişkilendirme sürecinin gerçekleştiğini ifade etmektedir (European Commission, 2015; İmamoğlu & Çeken, 2011). Fizik kavramlarının 2018 programındaki dağılımı disiplinler arası ilişkilendirme yönü ile bu anlayışla uyum göstermektedir. 2013 ve 2018 öğretim programlarına bakıldığı zaman yöntem, teknik ve strateji açısından bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Her iki programda da probleme dayalı ve proje tabanlı öğrenme, araştırma ve sorgulamaya dönük öğrenme stratejisi, argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı, iş birliğine dayalı öğrenme ve informal öğrenme teknik ve stratejileri mevcuttur. 2018 programında, 2013 öğretim programında yer almayan bazı özellikleri de bulunmaktadır. Bunlar fen bilimleri, mühendislik, matematik ve teknoloji ile buluşturması, fen, mühendislik ve girişimcilik faaliyetlerine yer vermesi ve bu yönüyle ekonomiye katkı sağlaması hususlarıdır. Uluslararası alanda hazırlanan Avrupa komisyonu incelemesi sonuçlarına göre bireylerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında meslek hayatlarına devam edebilmeleri için gelişen teknolojiyi hayatlarına taşımaları gerekliliği vurgulanmıştır (European Commission, 2015). Bu durum ise fizik öğretiminin önemini vurgulayan bir durumdur. Bu açıklama, ülkemizin uluslararası alanda gelişmişlik göstermesi için, 2018 yılında programda yer alan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kavramlarının ve bunların temeli olan fiziğin neden vurgulandığını ifade edebilir. Yine bilimin toplum ve teknolojiyi etkilediği, aynı zamanda toplumun da bilimi etkilediği düşüncesine yer vermesi, bilimin teknolojinin gelişmesine ve toplumda var olan sorunların çözülebilmelerine ilişkin katkılarının var olduğu düşüncesini benimsetmek gibi kazanımlar sadece 2013 öğretim programında yer almıştır.

Tüm bu gelişmeler doğrultusunda öğretmen yetiştirme sistemlerinin de güncellenmesi kaçınılmazdır. 2018 yılında yükseköğretim kurumu (YÖK) tarafından eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programları güncellenmiştir. Bu güncellemelerin, MEB tarafından gerçekleştirilen program değişiklikleri ile uyumluluğunun değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Öğretmen uygulayıcı konumunda olduğundan bu iki kurum tarafından yapılan değişikliklerin uyumu yâda uyumsuzluğu hayati önem arz etmektedir. 2018 yılında YÖK tarafından değiştirilen fen bilgisi öğretmenliği lisans programının içeriği ile Milli Eğitim

Bakanlığının son fen programının hedefleri karşılaştırılarak incelenmiştir. YÖK'ün eski fen bilimleri eğitimi lisans programında yer alan kavram sayısı 132, yeni fen bilimleri eğitimi lisans programındaki kavram sayısının 130 olduğu görülmektedir. Programlar incelendiğinde bazı kavramların çıkarıldığı, bazılarının ise verilme dönemi açısından yerinin değiştiği görülmektedir. Bu değerlendirme sunulan çalışmanın ana unsuru olan fizik bilimi açısından yapılmıştır. Fizik I olarak işlenen dersin kavramları arasında pek bir fark yoktur. Yeni programa basit makineler eklenmiş eski programda var olan maddenin mekanik özellikleri çıkarılmıştır. Fizik I laboratuvar dersi yeni programda yer almamış, Fizik I dersinin içine eklenmiştir. Fizik II dersinde, eski programda var olan konulara ek olarak maddenin ısıl özellikleri (öz ısı, ısıl iletkenlik, ısıl genleşme), termodinamik yasalar, tersinir ve tersinmez olaylar, verim, entropi eklenmiştir. Fizik II laboratuvar uygulamaları kaldırılmış bu uygulamalar Fizik II dersi bünyesine alınmıştır. Ancak Fizik I ve Fizik II dersleri haftada 4 saattir. Bu 4 saatlik ders 2 saat teorik ve 2 saat pratik ders olarak düzenlenmiştir. İki saatlik Fizik I ve Fizik II laboratuvar derslerinin içeriğinin teorik konularla birlikte haftada 4 saat içinde verilmesi olasılığı tartışmalıdır. Çünkü her dönem, haftada iki ders saati kaybı vardır. Fizik III dersi eski programda Termodinamik ve Optik şeklinde işlenirken Modern Fizik konularında Fizik III dersinin içeriğine eklenerek Termodinamik-Optik-Modern Fizik şeklinde tasarlanmıştır. Fizik III laboratuvar dersi de kaldırılıp Fizik III dersi içeriğine eklenmiştir. Fizik IV olarak bilinen Modern Fizik dersi programdan çıkarılmış ve Fizik III dersine eklenmiştir. Fizik III dersinin saatleri haftada 2 saatten 4 saate çıkarılmış, ancak derse eklenen yeni içeriğin haftalık ders saati eski programda 4 saattir. İçerik yoğunluğu aynı olmasına rağmen teorik ve uygulamada Fizik III dersi için haftalık 4 saat eksilme vardır. Bu şartlarda, Fizik III dersinin içeriğinin sağlıklı bir şekilde verilip, verilemeyeceği tartışmalıdır. Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinde laboratuvar uygulamaları yeni fen bilgisi öğretim programında yer almamıştır (YÖK, 2018). Kaldıran laboratuvar uygulamaları dönem derslerinin arasına serpiştirilmiştir ve böylece uygulama ders saatleri azalmıştır. 2018'de yürürlüğe giren eğitim fakülteleri fen bilimleri eğitimi programı ile 2018 MEB programının birbiri ile uyumlu olmadığı görülmektedir. Oysa yetişen öğretmenler üniversitede öğrendikleri bilgileri gittikleri okullarda uygulamaktadırlar. Durum böyle olunca uygulama derslerinin az olması yetişen öğretmenleri de olumsuz etkilemektedir. Üniversitelerde uygulama derslerinin azaltılması, ortaokullarda ise Fen, Matematik, Mühendislik ve Teknoloji uygulamalarının artırılması bir çelişki oluşturmaktadır. Aynı zamanda üniversitelerde seçmeli derslerin farklı olması yetişen öğretmenlerinde program açısından farklı olmasına yol açacaktır. Seçmeli derslerdeki bu yoğun farklılık ülke çapında eğitimde fırsat eşitliği iyice bozabilir. Yetişen öğretmenler gittikleri okulda aynı müfredatı işlemek zorundadırlar, fakat aldıkları seçmeli derslerin farklı olması öğretmenler arasındaki farklılıkları artıracaktır. Üniversitelerde seçmeli olarak alınan derslerin de aynı olması ve uygulama ders saatlerinin tekrar artırılması bir öneri olarak sunulabilir. 2020 yılı itibarıyla müfredatı belirleme eğitim fakültelerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu da yukarıda belirtilen sorunlara neden olabilir. Eğitim sistemi bir bütün olarak ele alındığında ilgili kurumlar arası uyum tekrar gözden geçirilmelidir. Kendini bilen, düşünen, sorgulayan, özgün ve özgür bireyler yetişme ereği ancak var olan bu sorunları çözerek mümkün olabilir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu makale, 2019 yılında Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalında Dr. Uğur AKBABA danışmanlığında, Murat KARACA tarafından hazırlanan basılı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Yüksek lisans tezinin başlığı “Türk Tarihinde Fen Eğitim Uygulamaları, Köy Enstitülerinde Fen Eğitimi ve 2013-2018 Fen Eğitim Programlarına Göre Hazırlanmış 5. 6. 7. ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Kavramsal İçerik Açısından Karşılaştırılması”dır. Bu makale doküman ve literatür inceleme yöntemi ile yazıldığından herhangi bir deneysel desen, anket ve görüşme etkinliği içermemektedir. Bu nedenle herhangi bir etik kurul onayı alınmamıştır. ‘Türk Tarihinde Fen Eğitimi Uygulamaları ve Köy Enstitülerinde Fen Eğitimi’ başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nin hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Verilerin toparlanması, yazılması, veri analizi, raporlaştırma,

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, makalenin revize edilmesi, makale sürecinin yürütülmesi

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada, yazarlar arasında ve diğer kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 427–448. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1184593>

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yabancılaşma ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between Professional Alienation and Motivation Levels of Classroom Teachers

Hasibe Gülmez¹, Tuncay Özdemir²

Geliş Tarihi (Received): 05.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezindeki 196 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak "Mesleki Yabancılaşma Ölçeği" ve "Mesleki Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman Rho korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşmaları az, mesleki motivasyonları ise yüksek düzeyde görülmüştür. Mesleki yabancılaşma ve motivasyon arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki yabancılaşma, mesleki motivasyon, sınıf öğretmeni

&

Abstract: In this study, it was aimed to examine the relationship between the professional alienation levels and motivation levels of classroom teachers. Correlational survey model was used in the research. The study group of the research consisted of 196 classroom teachers in the city center of Bolu in the 2021-2022 academic year. "Occupational Alienation Scale" and "Vocational Motivation Scale" were used as data collection tools. Since the distribution was not normal, non-parametric tests were used in the analyses. Spearman Rho correlation analysis was conducted to determine the relationship between primary school teachers' professional alienation and occupational motivation levels. As a result of the research, it was seen that the professional alienation of the classroom teachers is low and their professional motivation is high. It was determined that there was a negative, moderately significant relationship between professional alienation and motivation.

Keywords: professional alienation, motivation, classroom teachers

Atf/Cite as: Gülmez, H. ve Özdemir, T. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yabancılaşma ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 427-448 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1184593>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Özdemir'in danışmanlığında Hasibe Gülmez'in yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yabancılaşma ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Hasibe Gülmez, Yaşar Çelik İlkokulu müdür yardımcısı, Yeniçağa/Bolu, hsbkmrky07@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5174-7396>

² Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Özdemir, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ozdemir_t@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2237-7856>

1. GİRİŞ

İnsanlar sosyal, ekonomik ve psikolojik birçok ihtiyacını gidermek, hayatlarını daha anlamlı devam ettirebilmek için yaşamlarının önemli bir zamanını mesleklerini icra ederek geçirmektedirler. Bu bir yönüyle hayatı anlamlandırma çabasıdır. Çalışma, insanlara maddi fayda sağlamanın yanında topluma faydalı olma, sosyalleşme, zamanı verimli kullanma, yaşam enerjisini faydalı amaçlara yöneltme ve sonuçta oluşan maddi manevi doyumla ruh ve beden sağlığını koruma gibi önemli katkılar sağlar (Öge, 2000). Zamanının çoğunu işinde geçirmekte olan insanda, işi sahiplenme ve motivasyon ilişkisi üretkenliği etkilemektedir (Özgener, 1997). Gelişen dünyada meydana gelen değişimler, örgütlerin mevcut yapısını, örgüt içinde sosyal ilişkileri ve etkileşimler sonucu oluşan değerleri etkilemektedir. Bu örgütler mesleğini benimsemiş ve motivasyonu yüksek insanlar sayesinde dinamik kalabilirler. Belirli sorunlar yaşayan örgütlere bakıldığında, insanların çalışmaya teşvikleri konusunda pekiştirilmelerinin az olması, sahiplik duygusunun gelişmemesi, mesleğe yabancılaşmaları, motivasyonlarının az olması gibi birçok kavramla karşılaşmaktadır. Örgütün işleyiş ve verimini koruma adına bu kavramların etkileri örgüt tarafından göz önünde bulundurulmalıdır (Bozacı ve Öz, 2018). Bu olumsuzluklar her insanı etkilediği gibi eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenleri de etkileyebilir.

Eğitim sisteminin içinde en önemli görevi üstlenen öğretmenler, sistemin verimli işleminde ve kurumun kalitesini arttırmada oldukça fazla gayret gösterirler (Ertürk, 2016). Sistem içerisinde nitelik açısından herhangi bir değişime uğrayan öğretmen, toplumun da bu durumdan etkilenmesine sebep olacaktır. Eğitim örgütleri de gittikçe değişime uğrayan sosyal yapılardır. Değişim pozitif yönlü olmakla birlikte negatif yönlü de olabilir. İnsan değişkeninin davranışsal olarak uyarana verdiği tepki sürecinde eğitim örgütlerinde çalışanlarda işe yabancılaşma görülebilir. Bu süreçte eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmalarında en önemli görevi üstlenen öğretmenler de mesleğine yabancılaşabilir. Mesleğine yabancılaşan öğretmenin okulunu benimseyip kurumuna katkı sağlaması zorlaşabilir. Çünkü yabancılaşmanın belirleyicileri birçok değişkenle özdeşleştirilmektedir (Sookoo, 2014).

Mesleki Yabancılaşma

Felsefi açıdan bakıldığında yabancılaşma sürecini Hegel “kişinin özüne dönmek amacıyla toplumsal bütünden ayrılma” (Demirer ve Özbudun, 1998) olarak açıklarken, Feuerbach ise insanda var olan özelliklerin Tanrıdaki ile aynı olması şartının insanın kendini gerçekleştirmesini engellemesi olarak ifade eder (Yüksel, 2014). Karl Marx bu kavramı “bireyselliğin kaybı” olarak tanımlarken (Kanungo, 1982), Durkheim anomiyi (normsuzluk, kuralsızlık) kavramı ile açıklamış, toplumsal bağların zayıflaması sonucu oluşan yalnızlığın yabancılaşmaya neden olduğunu ileri sürmüştür (Tolan, 1981). Marcause’a göre sadece üretim odaklı sanayi toplumlarında insan, makineleştirilerek sosyal varlık olmaktan uzaklaşıp yabancılaştırılmıştır (Avcı, 2012). Varoluşçulara göre ise anlamsızlık ve umutsuzluk duygularının hâkim olduğu dünyada yaşamak zorunda kalan insanın, özüne ve dış dünyaya anlam verememesidir (Kırman ve Atak, 2020).

Yabancılaşmayı Bademci (2001), “insanın kendinden ve toplumdan uzaklaşarak sürece ilgisiz kalması”, Püsküllüoğlu (2000) “bireyin kendinde ve çevresinde olan sorunlara tepkisiz kalması”, Miller (1975) ise “kişinin yalnızlaştırmasının sonucu”, Rosenthal ve Yudin (1980) “insanın gösterdiği emeğin sonucu oluşan para ve sosyal ilişki gibi durumların değişiminin, kişinin kendi nitelik ve kabiliyetlerine istemsizce hükmetmesi süreci ve sonucu”, Şimşek (2012) “insanın ait olduğu toplumdan, kendinden uzaklaşması”, Kongar (2002) “kişinin çevresine ve topluma karşı uyumunun azalarak çevreye karşı etkisiz hale gelmesi, uyumun azalmasıyla kendini yalnız ve çaresiz bırakması”, Seeman (1959) ise “güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma” olarak tanımlamışlardır.

Yabancılaşma insanın toplumsal değerlere, çevresine karşı ilgisini kaybetmesi, içine dönük bir davranış sergilemesi (Kıvrı, 2013), belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşması (Marshal, 2005) olarak açıklanabilir. Elma (2003) mesleki yabancılaşmayı çalışanın, yaptığı işi anlamsız bulması; çalıştığı ortamda kurduğu

ilişkilerden tatmin olmaması, kendini yalnız, yetersiz, zayıf hissetmesi olarak açıklarken; Çalışır (2006) ise bireye, insan olarak değer atfedildiği çalışma ortamının sağlanamaması olarak ifade etmektedir.

Mesleki yabancılaşmayı, Günsal (2010) “çalışanların ait olduğu örgütten herhangi bir beklentisinin olmaması, örgütün değerlerinden uzaklaşması ve örgüt içi ilişkilerden kendini soyutlaması”, Eryılmaz ve Burgaz (2011) “örgütte çalışan kişinin mesleğinde gelişme ve değişme gibi ihtiyaçlarının örgüt yönetici tarafından giderilmemesi sonucu işine yönelik doyumsuzluk yaşaması”, Başaran (2000) “çalışanların örgüte yönelik sergilediği dengesiz davranış durumları”, Hoy, Blazovsky ve Newland (1983) “çalışanın örgütteki yerleştirme ile iş ortamında aradığını bulamaması sonucu yaşadığı olumsuz duyguların belirtisi”, Elma (2003) “bireyin işini anlamsız bulması, iş yerinde kurduğu ilişkilerde doyum yaşamaması, kendini aciz hissetmesi, geleceğe yönelik ümit besleyememesi ve kendisini sistemin işlemlerini sağlayan bir varlık olarak düşünmemesi” olarak ifade etmektedir.

Mesleki yabancılaşmaya neden olan etkenler:

- Çalışanın elde ettiği ürün, örgütte iletişimsizlik, örgütsel yönetim mekanizması, teknolojik yapı, kişisel özellik ve psikolojik durumlar (Elma, 2003)
- Çalışanların robot olarak görülmesi, ihtiyaç ve beklentilerinin tatmin edilmemesi, yöneticilerin sert tutumları, şikâyetlerin bertaraf edilememesi, iş doyumunun sağlanamaması, iletişim bozukluğu, çalışanın işini benimseyememesi (Şimşek vd., 2006)
- İşteki görev monotonluğu ve çalışanların örgütün mevcut koşullarından duyduğu memnuniyetsizlik (Ulusoy, 1988)
- Çalışanın işine yönelik örgüt kararlarında fikrinin alınmaması, fiziki ortamın uygun olmayışı, fikir ve önerilerin rahat paylaşılamaması, maaşın az ve ödül dağılımının adaletsiz olması (Darıyemez, 2010)
- Ekonomik kriz sebebiyle artan işsizlik, örgüt çalışanlarının işten çıkarılma ihtimali sonucu işten çıkarılma korkusuyla çalışanın stres altında kalması (Eren, 2004)
- İletişim kuran taraflar arası psikolojik uyumsuzluk ve verilen dönütlerin yanlış yorumlanması sebebiyle kişiler arası meydana gelen iletişim kopukluğu (Arayıt, 2020)
- Ülke genelinde verilen kararlar, uygulamadaki politikalar, katı kural ve süreçler ile kişilerde çeşitli olumsuz durumlara neden olan bürokratik yapı (Turan ve Parsak, 2011)
- Kişinin aile kültürü ile toplumun kültürü arasındaki farklılıklar sonucu oluşan uyum sorunu (Babür, 2009)
- Sendika üyeliğine yönelik baskılar ya da sendikal örgütlenmenin azlığı, toplu sözleşmelerdeki anlaşmazlıkları ve istenilenin verilmemesi, ani grev kararları ve bunlara benzer sendikal etkinlikler (Şimşek ve ark., 2006)

Mesleğine yabancılaşan insanların örgütün neredeyse hiçbir sürecine dahil olmadığını ve örgütten uzaklaştığı; bazı davranış ve tutumlarında yaptığı işten memnun olmama, iletişimsizlik, sorumluluk almaktan korkma gibi olumsuzluklara neden olduğu gözlemlenmiştir (Nef 1980, aktaran; Elma, 2003). Mesleğe yabancılaşmanın çalışan üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan araştırmalar çalışan için birtakım olumsuz tutum ve davranışlara neden olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar: yaratıcı düşünememe, bir takım zihinsel süreç sorunları, asosyalite, iletişim kuramama, bunalım, madde bağımlılığı ve intihar olasılığı, düzensiz yaşam tarzı, toplum norm ve değerlerine ilgisizlik ve kabul etmeme, benmerkezcilik (Ünsar ve Karahan, 2011). İşine yabancılaşmış kişinin iş ortamında neden olduğu olumsuzluklar; örgütündeki statüyü ve saygınlığı kabul etmeme doğru davranışlar sergilemekten kaçınma, işini beğenmeme, yönetimin istek ve taleplerine uygun şekilde davranmama, işiyle ilgili fazladan görev üstlenmeme, işi önemsememe, iş hayatında özen göstermeme, motive olmak için motivasyon kaynaklarını örgüt dışında aramadır (Başaran, 2000).

Öğretmenin Mesleğe Yabancılaşması

Mesleğe yabancılaşma diğer mesleklere benzer şekilde öğretmenlik mesleğinde de görülen sorunlardan biridir. Eğitimde meydana gelen sorunların artması, öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunlarla mücadele etmesi ve sonuçta sorunu çözemeyecekleri inancı onları mesleğe yabancılaştıracaktır (Şimşek, 2012).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasının birçok nedeni vardır. Bunlardan bazıları örgüt içerisinde karar verme sürecine öğretmenlerin dahil edilmemesi, kendi ihtiyaçları ile örgütün hedeflerinin çelişmesi, müfredatın bürokrasi tarafından belirlenmiş süre içerisinde tamamlanma zorunluluğu, belirlenen genelge ve yönetmelikler (Yapıcı, 2004), sosyal ilişki bozukluğu sonucu oluşan yalnızlık, kısıtlanan öğretmen düşünce ve davranışları, yetersiz eğitim kaynakları, beklenen takdiri görememe, ödül dağıtım adaletinin sağlanamaması (Şirin, 2009), mesleki gelişime gereken önemin verilmemesi, yöneticinin anti-demokratik tutumu, kariyer hedeflerindeki hayal kırıklığı, hak edilen ücretin verilmemesi, mesleğe uyum sağlayamama (Kılıç, 2009) olarak sıralanabilir.

Mesleğine yabancılaşmış öğretmenler işini sadece gelir kaynağı olarak görmekte ve yaptığı işte doyuma ulaşamamaktadır. Mesleğini benimsememiş işine yabancılaşmış öğretmen eğitim sürecini sıkıcı ve zevksiz bulur. Mesleki gelişimine önem vermez ve mesleğine inancı, heyecanı ve coşkusu azalır (Erjem, 2005).

Mesleki yabancılaşma sonucu mesleğini anlamsız bulan öğretmen örgüt ve öğrenci başarısını önemsemez gittikçe okula olan bağlılığı azalır. Öğretmenliğin manevi havasından uzaklaştığı için kendini ders anlatan bir makine gibi görür (Elma, 2003). Mesleğine yabancılaşan öğretmen başarılı olacağı inancı taşımaz ve sorumluluk almaktan kaçınır (Gülören, 2011), çalışma arkadaşlarıyla hem okulda hem de dış ortamda karşılaşmak istemez ve okuldan uzaklaşacağı zamanı iple çeker (Gök, 2020).

Bahsedilen mesleki yabancılaşma sadece o kişi ya da çalıştığı eğitim kurumunu değil tüm ülkeyi etkileyecek bir sorundur. Çünkü eğitim insanın ait olduğu ülkenin bilimsel, iktisadi, kültürel ve sosyal kalkınmasında önemli bir araçtır (Bowen, 1980). İnsanda meydana gelen bir yabancılaşma toplumun dinamiklerini değiştirebilir. Bundan dolayı ülkelerin sahip olduğu en önemli örgütlerden biri olan eğitim kurumlarında yaşanacak sorunların tespit edilip incelenmesi ve net bir şekilde tasvir edilmesi önem arz etmektedir (Minaz, Gider ve Tuuç, 2019).

Örgütte mesleki yabancılaşmanın önlenmesi için yöneticiler çalışanlarda yabancılaşmayı sezdikleri an yabancılaşmaya engel olabilecek tedbirleri almalı, yabancılaşmaya karşı çeşitli plan ve etkinlikler oluşturmalı, yabancılaşmanın nedenlerini sorgulayan bir ekip kurmalı, çatışma ve stres yönetiminde etkin olmalı, yönetimde söz sahibi olma konusunda çalışana destek vermeli, çalışanın moral ve motivasyonunu yüksek tutmalı, örgütün herkes tarafından benimsenebilen amaçları olmalıdır (Şimşek ve ark., 2006).

Kavramlara yüklenen anlamlar açısından öğretmenin mesleki yabancılaşması, mesleğini basit bir iş olarak görmesiyle başlamakta, eğitim sürecinde göstermesi gereken derse yönelik tutumlarının öğretim sürecini etkilemesiyle devam etmekte, eğitimde kalite ve verimin azalmasıyla sonuçlanmaktadır (Bayındır, 2002).

Mesleki Motivasyon

Motivasyon, Latince "mot" kökünden gelen "motive" kelimesinden türemiştir. Motivasyon; Latince 'de 'movere' hareket eden, İngilizce 'de 'motive' hareket etme nedeni olan 'dürtü' ve Türkçe 'de ise 'güdülenme', 'isteklendirme' anlamı taşımaktadır (Serinkan, 2012). Güdülenme, insanın belirlediği bir amaca ulaşmada gösterdiği tutum ve davranış gayretidir (Özkalp ve Kirel, 2001). Bu kavram psikolojide "içten gelen, kuvvetli etkilerle belli bir amaca yönelen kasıtlı davranış" olarak belirtilmektedir (Keser, 2006). Motivasyon, insanı tasarlanan amaçlar için harekete geçiren ve bu hareketin devamlılığını sağlayan güçtür (Aydın, 2016).

Şahin (2004) "bireyin bulunduğu örgüt içerisindeki davranışlarını verimli hale getiren güçlerin birleşimi", Eren (2015) "kişi ya da grubu, süreklilik göstererek belirli yönde harekete geçirme çabası", Argon ve Eren(2004) "kişilerin amaçlarına ulaşabilmek için kendi arzu ve isteklerine göre davranışları", Demir ve Akbaba (2018) "insanın hedeflediği davranışı gösterirken iç ve dış güçlerin etkisiyle coşkulu ve kararlı olması", Yeşil (2016) "insanın bir davranışı yapmasında, davranışın süreklilik kazanmasında etkili olan ve

kişinin yaptığı davranıştan mutluluk duymasını sağlayan bilişsel bir kavram", Robbins ve Judge (2012) "bir hedefe ulaşmada gösterilen çabadaki belirli istikamette, belirli bir gayret yoğunluğunda istikrarlı olmak" şeklinde tanımlamışlardır. Bursalıoğlu (2008)'na göre motivasyon, bireyin davranışlarını dinamikleştiren ve bireyi çeşitli amaçlara yönlendiren güçler bütünüdür.

Örgüt bakımından ise yine aynı şekilde çalışanların, örgüt amaçları doğrultusunda çalışmasını sağlayan ve devam ettiren güçtür; çalışanın örgütün amaçları doğrultusunda gerçekleştirdiği tüm davranışların devamlılığını sağlamak için gösterdiği çabadır (Avşar, 2014). Başka bir deyişle motivasyon çalışanların içindeki arzu ve isteklerinin amaçlara hizmeti karşılama yeterliliği ile ilgilidir. Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyutta incelenebilir. İçsel motivasyonda işi yaparken baskı altında kalmadan işin sonunda doyuma ulaşmak vardır (Raffini, 1996). İçsel motivasyon bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken sergiledikleri inanç, tutum ve davranışlarının nedenini belirleyen amaçlardır (Eyigün, 2015). İçsel motivasyon, ihtiyacı gidermeye yönelik gerçekleştirilen davranışın sonucunda tatmini ve memnuniyeti öne çıkarır. İçsel motivasyonda birey işi yaparken kendi kararı doğrultusunda dışarıdan bir etki görmeden yapar (Raffini, 1996). Başlıca içsel motivasyon araçları "işin kendisi, işte bağımsızlık, işin çalışan açısından önemi, işe katılım, sorumluluk, yaratıcılık ve kişinin yeteneklerini ve becerilerini kullanma fırsatı" şeklinde sıralanabilir. Dışsal motivasyon, bireylerin dışında gerçekleşen, kontrolün çevrede olduğu motivasyon türü olup, sonucunda çalışanın somut bir ödülle iş ortaya koymasındadır (Argon ve Eren, 2004). Karaman (2010)'a göre dışsal motivasyon, örgüt için çalışandan beklenen verimi sağlamak, iş doyumunu artırmak ve en az sorun ile işi gerçekleştirmek için gerekli motivasyon türüdür. Başlıca dışsal motivasyon araçları içinde "çalışma koşulları, ücretlendirme, örgüt imajı, iş güvencesi, terfi, sosyal ortam (çalışanlar arası ilişkiler) ve statü sembolleri" sayılabilir (Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis ve Worthley, 2005; Mahaney ve Lederer, 2006, akt. Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007).

Motivasyon, genellikle döngüsel olup, hedefe yönelen davranışı içerir. Güdü veya gereksinimle başlar. Bu hedefe ulaşmada davranışı uyandırır. Sonuçta güdü doyuma ulaşır (Cifford, 2011).

Psikolojide motivasyon kuramları kapsam ve süreç kuramları olarak ele alınmaktadır. Kapsam kuramları içten gelen faktörleri içerirken, süreç kuramları dıştan gelen etkenlere ağırlık vermektedir (Gül, 2019). Kapsam kuramları motivasyonu insanın temel ihtiyaçlarını merkeze alarak açıklamaya çalışmaktadır. Kapsam kuramcıları, insanların birbirlerinden farklı ihtiyaçlarına göre yorumlamada bulunur (Rollinson ve Broadfield, 2002). Yönetici örgüt içerisinde çalışanların sahip olduğu özellikleri bilir ve onların isteklerini karşılayabilirse, örgüt amaçlarına hizmet edebilir ve süreci daha iyi yönetebilir (Koçel, 2010).

Bayrakçeken ve ark. (2021)'nin ifadesiyle "Kapsam kuramları daha çok içsel faktörlerle ilgilenirken, süreç kuramları ise daha çok dışsal faktörlerle ilgilenmektedir. Kapsam kuramları olarak nitelendirilen kuramlar, daha çok bireylerin içinde bulunduğu ve onları belli bir davranışa yönelten nedenleri anlamaya çalışır."

Öğretmenin Mesleki Motivasyonu

Motivasyon diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de oldukça önemlidir. Çünkü çalışanın örgüt amacına ulaşma arzusu motivasyona bağlı olarak artacaktır. Motivasyonu yüksek tutulan öğretmenler, eğitimde değişim ve gelişim açısından; başarı, verim ve doyuma ulaşma konusunda oldukça fazla gayret gösterecektir (Yazıcı, 2009). Çalıştığı örgütten memnun, kendi hedeflerini gerçekleştirirken ait olduğu örgütü tarafından destek göreceğinden emin, örgüt içinde bir saygınlığı olan, emeğinin karşılığını düşündüğü şekilde alan bir öğretmen okul içerisinde daha aktif olacaktır. Örgütün varlığı, devamlılığı ve başarısı öğretmenin motivasyonuna bağlı olarak sağlanabilir.

Öğretmenlik mesleğinin manevi boyutuna sahip olmayan öğretmenler sadece yaptıkları görev sonucu sadece maddi bir beklentide olup başarı noktasında doyum hissedemez, stres ve kaygı içerisinde mesleğini icra ederler (Yazıcı, 2009). Aypay (2011)'in yapmış olduğu çalışmada iyi ve başarılı öğretmen olabilmek mesleki motivasyonunun yüksek olması şartına bağlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını

sağlamada kendini geliştirme, okul yöneticisinin duyarlı ve tutarlı tavrı, iletişimin güçlü olduğu samimi bir çalışma ortamı, saygınlık ve başarılı olma isteği gibi unsurların etkili olduğu görülür (Akman, 2017).

Eğitim örgütlerinde verimi ve başarıyı etkileyecek kararlar alınırken, öğretmen motivasyonunu yükseltmek için, öğretmenlere karar sürecini açmanın önemi yüksektir (Özdoğru ve Aydın, 2012; Öztay, 2006). Alan yazında, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile öğretme tutumları arasında olumlu yönde ilişki saptanmıştır (Sapkale, 2009). Motivasyonu yüksek öğretmenlerin, eğitim ve öğretim sürecinde yaratıcı oldukları, kendilerini değişen zamanla birlikte geliştirdikleri, eğitim ortamına yenilikler kattıkları, güncel eğitim uygulamalarını, öğrenme ve öğretme yöntemlerini takip ettikleri ve sınıflarında uyguladıkları, dolayısıyla başarı hissine de motivasyonu yüksek öğretmenlerin sahip oldukları ifade edilebilir (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

Ülkemizde eğitimden beklenen faydaların sağlanması adına geleceğimiz için en büyük sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin motivasyonunu düşüren faktörlerin belirlenip yok edilmesi ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmaya yönelik motivasyon araçlarının olması gerektiği gibi ve etkili bir şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır (Gök, 2020).

Sonuç olarak; eğitim örgütlerinde eğitimcilerin motivasyonunun düşmesi durumunda eğitimin verimi de olumsuz yönde etkilenecektir (Öztay, 2006). Bu yüzden öğretmenlerin motivasyonunu yükseltecek ve devamlılığını sağlayacak etkinlik ve düzenlemelerin yapılması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Mutlu, 2019).

Motivasyon, eğitim sisteminden beklenen hedeflerin gerçekleşmesi ve bir işte başarılı olma açısından önemli bir diğer faktördür.

Mesleki Yabancılaşma ve Mesleki Motivasyon

Günümüzde, toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda, geçmişe kıyasla çok hızlı bir şekilde birçok gelişme meydana gelmektedir. Okul açık ve sosyal bir sistem olması nedeniyle meydana gelen bu değişikliklerden doğrudan etkilenmektedir (Bursalıoğlu, 2008). Eğitim sürecinin değişkenlerinden öğretmenlerin de ifade edilen bu değişim ve gelişimden payını alması kaçınılmazdır. Bu gelişmeler bazen öğretmenleri olumlu yönde etkilerken bazen de olumsuz etkilediği görülebilir. Öğretmenlerde görülen olumsuz durumlardan biri de mesleklerine yabancılaşmalarıdır. Mesleğe yabancılaşmanın motivasyon durumunu etkilemesi, dolayısıyla eğitim sisteminin verimliliğini olumsuz etkilemesi beklenir. Mesleki yabancılaşma yaşayan çalışanın motivasyonunun düşmesi beklenebileceği gibi motivasyonu düşük olan çalışanın da zamanla mesleğine yabancılaşması ihtimal dahilindedir.

Yabancılaşmayı belirleyici faktörler ile motivasyon belirleyici faktörler arasında birçok benzerliğin olduğu ifade edilebilir. Örgüt içi ilişkiler, çalışanların alınan kararlara katılımı, çalışma sürecini sıkıcı ve sıradan bulması (Erjem, 2005), işe katılım ve sorumluluk alma isteği (Shephard, 1970), işini severek yapma ve iş ile özdeşleşme düzeyi, yönetici tutumları, denetim, iş çeşitliliği ve terfi imkânı gibi pek çok değişken çalışanın mesleki yabancılaşması ve mesleki motivasyonunu etkilemektedir. Nitekim mesleki yabancılaşma ve düşük mesleki motivasyon sonucunda ortaya çıkan durumlar benzerlik göstermektedir. İşe devamsızlık, yaratıcı düşünememe, samimi ilişkiler kuramama, iletişim problemi, işi önemsememe, çalışmada isteksizlik ve gayretsizlik, iş geciktirme ve çalışmada ortaya çıkan psikolojik sorunlar vb.

Örgüt içinde öğretmenlerin mesleklerini özümsememeleri ve kendilerini okula ait hissetmemeleri onlarda yabancılaşma hissini doğurur. Yabancılaşma sonucu meydana gelebilecek düşük motivasyon eğitim örgütlerinin amacına ulaşmasına, engel olabilir. Oluşan bu yalnızlık hissi sonucu ortamdaki kişilerle iletişim kurmaktan çekinir. Elma (2003) 'ya göre bu çekinmeye kendi psikolojik durumu ya da çevresi sebep

olabilir. Öğretmenin yaşayacağı bu sosyal yabancılaşma kaynaklı yalnızlık onun motivasyonunu düşürebilir (Holcomb-McCoy, 2004).

Gelişen ve değişen dünyada rekabet içinde olan ülkelere bakıldığında eğitime verilen önem yadsınmaz. Gelişimi büyük ölçüde etkileyen eğitimin merkezinde öğretmenler etkilidir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması mesleklerine olan bağlılıklarının da yüksek olacağı anlamına gelmektedir (Polat, 2010). Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki başarıları ve bunun devamlılığı, mesleklerine duydukları ilgiye ve mesleki motivasyonlarına bağlanabilir. Öğrenci, veli, okul yönetimi, eğitim politikaları ve müfredat gibi birçok faktörün etkisinde olan öğretmenlerin yüksek motivasyonla mesleklerinin gereklerini yerine getirmeleri ve oluşan motivasyonlarının sürdürülebilir olması eğitim-öğretim için ciddi anlamda önem taşır (Büyükses, 2010). Öğretmenlerin mesleklerinde etkili ve verimli olabilmeleri, motivasyonlarının yüksek tutulmaya çalışılması ile mümkün olabilir. Motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrenci başarısını etkileyerek olumlu yönde katkı yapması beklenir (Yılmaz, 2009). Mesleğini severek yapan bir öğretmenin gelecekte; kendinden emin, hedeflerinin farkında olan ve güdülenmiş başarılı bireyler yetiştirmede etkisi önemlidir.

Eğitim sürecinin değişkeni öğretmenlerin eğitime beklenen hizmeti sağlayabilmesi ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için yüksek motivasyona sahip olması gerekir. Çünkü yüksek motivasyonlu çalışanların, yabancılaşma düzeyleri azalacaktır (Shantz ve ark., 2015). İsteddiği uygun çalışma ortamı oluşturulmuş, kendini okuluna ait hissedene, hak ettiği kazancı elde edeceğini bilen, iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kuran öğretmen mesleğine yabancılaşmayarak kendini değerli hissedecek ve işine motive olacaktır (Firat, 2012).

Alan yazın taraması esnasında ayrı ayrı olarak mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyonuna ait başlıklarda mesleki yabancılaşmanın ve mesleki motivasyonunun birçok kavramla ilişkili olduğu bulunmuş ve bu iki değişken ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik literatürde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Hem birlikte az sayıda çalışmada yer almaları hem de öğretmenler için her zaman güncel ve önemli değişkenler olmaları nedeniyle bu araştırmada mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon değişkenleri birlikte ele alınmıştır. Araştırmada mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon arasındaki ilişki, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mevcut okulda çalışma süreleri değişkenleri göz önünde bulundurularak tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak, analiz edip yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeyleri nedir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri nedir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Toplumsal ve örgütsel hayat bilimsel, teknolojik, siyasal ve ekonomik açılardan sürekli bir değişim içerisindedir. Son dönemde ortaya çıkan Covid-19 salgını ise bu değişim ve dönüşümü hızlandırmıştır. Yabancılaşma, çağın baş döndürücü hızı içerisinde insanın yaşadığı bir sorundur. Bu sorun ile çevreye uyumsuzluk durumlarının oluşmaması ya da var olan uyumsuzlukların azaltılması adına yabancılaşma konusuyla derinlemesine ilgilenilmesi gerekir. Bundan dolayı toplumsal sorumlulukta en önemli yükü

almış öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları ve motivasyonları görmezden gelinemez. Hızlı değişim ve dönüşümün yaşandığı tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin de mesleklerine yabancılaşmaya yönelik sorunlar yaşayabileceği, eğitim sürecine yönelik motivasyonlarında belirgin düşüşler meydana gelebileceği düşünülmektedir. Alan yazında mesleki yabancılaşma ve motivasyon ilişkisine ilişkin önerilere rastlanmıştır (Boz, 2014). Bu çalışmanın motivasyon ve yabancılaşma değişkenlerini birlikte ele alması bakımından alan yazında hem yurt içi hem de uluslararası bakımından özgün olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon ve mesleki yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmenlerin üstlendiği sorumluluk ve rol açısından; iş arkadaşları ile iyi ilişkiler kurması, öğretim etkinliklerinin daha nitelikli olması, eğitimsel işlevlerin etkili olarak gerçekleşmesi ve okul etkililiğinin artırılabilmesi (Bayındır, 2002) adına eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimi evrenine bir miktar katkı yapması beklenir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ile mesleki motivasyon düzeylerini betimlemeyi hedefleyen bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlandığı için korelasyonel desenden yararlanılmıştır. Korelasyonel desen iki nicel değişkenin arasındaki ilişkinin bir korelasyon katsayısı temelinde açığa çıkarılmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan 385 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Uygun örnekleme yolu ile 2021-2022 öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan 196 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Demografik özellikler

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	117	59,7
Erkek	79	40,3
Toplam	196	100,0
<i>Kıdem</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1-5 yıl	14	7,1
6-10 yıl	23	11,7
11-15 yıl	44	22,4
16-20 yıl	36	18,4
21 ve üzeri	79	40,3
Toplam	196	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 117’sinin kadın (% 59,7), 79’unun erkek (% 40,3) olduğu, 14’ünün 1-5 yıl (% 7,1), 23’ünün 6-10 yıl (% 11,7), 44’ünün 11-15 yıl (% 22,4), 36’sının 16-20 yıl (% 18,4) ve 79’unun 21 yıl ve üzerinde (% 40,3) öğretmenlik deneyimi olduğu anlaşılmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ve “İş Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Uyarlanan ölçeklerin adı bu araştırmada Mesleki Yabancılaşma ve Meslek Motivasyon şeklinde anılmıştır.

2.3.1. Mesleki Yabancılaşma Ölçeği

Araştırmada kullanılan Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Yabancılaşması Ölçeği”; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olmak üzere dört alt boyuttan oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Elma (2003) işe yabancılaşma ölçeğinin boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarını, güçsüzlük boyutu .86, anlamsızlık boyutu .84, yalıtılmışlık boyutu için .80, okula yabancılaşma .62 ve ölçeğin tamamı için .93 olarak raporlamıştır. Ayrıca ölçeğin maddeleri, en düşük .37, en yüksek .75 faktör yük değerlerine sahiptir. Güçsüzlük alt boyutu varyansın %12,6’sını, anlamsızlık alt boyutu %11,7’sini, yalıtılmışlık alt boyutu %10,7’sini ve okula yabancılaşma alt boyutu %7,4’ünü, toplamda ise %42,4’sini açıklamaktadır.

Bu araştırma sonucunda ölçeğin iç tutarlılığı incelenmiş, güvenilirlik katsayısı güçsüzlük alt boyutu için $\alpha = .73$, anlamsızlık alt boyutu için $\alpha = .74$, yalıtılmışlık alt boyutu için $\alpha = .76$, okula yabancılaşma alt boyutu için $\alpha = .83$, olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .79’dur. Bu bulgular, ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu östermektedir (Ersanlı ve Balcı, 1998). Ölçeğin örneğin, “Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.” maddesine ilişkin seçenekler “hiçbir zaman” (1), “az” (2), “bazen” (3), “çoğu zaman” (4) ve “her zaman” (5) şeklindedir.

Mevcut araştırmada, 38 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği kanıtı elde etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, çoklu basıklık kriteri değeri 10’un üstünde olduğu için (228,120) Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler yöntemi (Unweighted Least Squares-ULS) kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, veri ile uyum göstermeyen, yük değerleri düşük maddeler (m2, m5, m7, m11, m12, m13, m14, m21, m30, m31, m32) çıkarılmış ve analizler yenilenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, güçsüzlük boyutunun .77 ile .83 arasında, anlamsızlık boyutunun .67 ile .85 arasında, yalıtılmışlık boyutunun .65 ile .75 arasında, okula yabancılaşma boyutunun ise .51 ile .80 arasında yük değerleri aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca uyum indeksleri incelenmiş ve ölçme aracının kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlaşılmıştır ($X^2 /sd = 2,082$; Normed fit index-NFI=.954, Standardized root mean square residual-SRMR=.072, Comparative Fit Index-CFI=.941; Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA = .097) (Gürbüz ve Şahin, 2018; Jackson, Gillaspay & Purc-Stephenson, 2009).

2.3.3. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Dündar, Özutku ve Taşpınar, (2007) tarafından geliştirilen “İş Motivasyonu Ölçeği” içsel- dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyut ve 24 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. İç tutarlılığı gösteren Cronbach alfa değerleri içsel motivasyonda .83 ve dışsal motivasyonda .84 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin iç tutarlılığı incelendiğinde, güvenilirlik katsayısı içsel motivasyon alt boyutu için $\alpha = .92$, dışsal motivasyon alt boyutu için $\alpha = .78$, olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamına ilişkin belirtilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .76’dır. Bu bulgular, ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Ersanlı ve Balcı, 1998). Ölçeğin maddeleri örneğin, “Yaptığım işte başarılıyım.” maddesine ilişkin seçenekler “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kısmen katılıyorum” (3), “katılıyorum” (4) ve “kesinlikle katılıyorum”(5) şeklindedir.

Mevcut araştırmada, yapı geçerliği kanıtı elde etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, çoklu basıklık kriteri değeri 10’un üstünde olduğu için (70,445) Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler yöntemi (Unweighted Least Squares-ULS) kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, veri ile uyum göstermeyen, yük değerleri düşük maddeler (m10, m11, m12, m17, m20, m22, m24) çıkarılmış ve analizler yenilenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, içsel motivasyon boyutunun .67 ile .83 arasında yük değerleri

aldığı, dışsal motivasyon boyutunun ise .42 ile .82 arasında yük değerleri aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca uyum indeksleri incelenmiş ve ölçme aracının kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlaşılmıştır ($X^2/sd = 1.956$; Normed fit index-NFI=.976, Standardized root mean square residual-SRMR=.068, Comparative Fit Index-CFI=.941; Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA = .091) (Gürbüz ve Şahin, 2018; Jackson, Gillaspay & Purc-Stephenson, 2009).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler araştırma ile ilgili etik kurul izni ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izinleri çerçevesinde, 25 Eylül 2021 ile 25 Kasım 2021 tarihleri arasında örneklemimizi oluşturan il merkezinde bulunan 196 sınıf öğretmenine gönüllülük esasına göre doldurtulmuştur. Öğretmenler ölçekleri ortalama 10 dakikada doldurmuştur.

2.5. Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır.

Tablo 2.
Örneklemin Mesleki Yabancılaşma Puan Dağılımına İlişkin Shapiro-Wilk Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p		
Güçsüzlük	,108	195	,000***	,937	195	,000***	,583	-,275
Anlamsızlık	,266	195	,000***	,682	195	,000***	2,199	5,160
Yalıtılmışlık	,203	195	,000***	,810	195	,000***	1,501	2,033
Okula Yabancılaşma	,103	195	,000***	,964	195	,000***	,604	,124
Toplam Ölçek	,077	195	,007***	,955	195	,000***	,805	,490
İçsel Motivasyon	,184	195	,000***	,762	195	,000***	-2,382	7,478
Dışsal Motivasyon	,080	195	,004***	,978	195	,003***	-,410	,069
Toplam Ölçek	,104	195	,000***	,906	195	,000***	-1,352	3,248

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tablo 2’de ölçme araçlarının normallik sınaması görülmektedir. Yapılan testler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p=0.00$ ve $p<0.05$). Bunun yanında verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve anlamsızlık, yalıtılmışlık, içsel motivasyon ve motivasyon toplam puanlarının normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Dolayısı ile analizlerde nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Rho Korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi, korelasyon katsayısının 0-0.29 arasında olması durumunda zayıf; 0.30-0.64 arasında olması durumunda orta; 0.65-0.84 arasında olması durumunda güçlü; 0.85-1 arasında olması durumunda da çok güçlü şeklinde yorumlanabilir (Ural ve Kılıç, 2013).

Ölçeklerden elde edilen verilerin yorumlanmasında 1.00-1.80: kesinlikle katılmıyorum (çok düşük), 1.81-2.60: katılmıyorum (düşük), 2.61-3.40: kısmen (orta), 3.41-4.20: katılıyorum (yüksek), 4.21-5.00: kesinlikle katılıyorum (çok yüksek) puan aralıkları kullanılmıştır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04/ 09 /2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Protokol No. 2021/350

3. BULGULAR

Sırasıyla öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri, mesleki motivasyon düzeyleri ve mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular incelenmiştir.

Tablo 3.

Mesleki Yabancılaşma Düzeyi

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
Güçsüzlük	1,00	5,00	2,12	,91
Anlamsızlık	1,00	4,17	1,39	,62
Yalıtılmışlık	1,00	4,25	1,55	,67
Okula Yabancılaşma	1,00	5,00	2,61	,90
Toplam Ölçek	1,00	3,98	1,92	,57

Tablo 3 incelendiğinde, mesleki yabancılaşma aritmetik ortalaması 1.92, standart sapması 0.57 olarak bulunmuştur. Mesleki yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarına ait değerler incelendiğinde, anlamsızlık boyutu (\bar{x} =1.39) ve yalıtılmışlık boyutu (\bar{x} =1.55) ile “çok düşük/kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde; okula yabancılaşma boyutu (\bar{x} =2.61) “orta/kısmen” düzeyinde, güçsüzlük boyutu (\bar{x} =2.12) ve ölçeğin bütününün (\bar{x} =1.92) “düşük/katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Mesleki Motivasyon Düzeyi

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
İçsel Motivasyon	1,00	5,00	4,19	,76
Dışsal Motivasyon	1,00	5,00	3,35	,85
Toplam Ölçek	1,00	5,00	3,77	,71

Tablo 4 incelendiğinde, mesleki motivasyon grubun aritmetik ortalaması 3.77 ve standart sapması 0.71’dir. Ölçeğin alt boyutlarına ait değerler incelendiğinde; içsel motivasyon boyutu ($\bar{x}=4.19$) “yüksek” ve dışsal motivasyon boyutu ($\bar{x}=3.35$) “orta”, ölçeğin bütününe ($\bar{x}=3.77$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yabancılaşma Düzeyleri ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Spearman Rho Korelasyon analizi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Mesleki Yabancılaşma Düzeyi ile Mesleki Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Toplam Ölçek
Güçsüzlük	-,416**	-,391**	-,458**
Anlamsızlık	-,461**	-,364**	-,472**
Yalıtılmışlık	-,434**	-,381**	-,461**
Okula Yabancılaşma	-,299**	-,179*	-,270**
Toplam Ölçek	-,484**	-,406**	-,508**

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Tablo incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon düzeyleri arasında mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon ölçeklerinin alt boyutlarında ve ölçeklerin bütününde $p<.05$ olduğundan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunun mesleki motivasyon ölçeğinin bütününe ($r=-.458$; $p<.05$), alt boyutları olan içsel motivasyon ($r=-.416$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($r=-.391$; $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mesleki yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunun mesleki motivasyon ölçeğinin bütününe ($r=-.472$; $p<.05$), alt boyutları olan içsel motivasyon ($r=-.461$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($r=-.364$; $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mesleki yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutunun mesleki motivasyon ölçeğinin bütününe ($r=-.461$; $p<.05$) ve alt boyutları olan içsel motivasyon ($r=-.434$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($r=-.381$; $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mesleki yabancılaşmanın okula yabancılaşma boyutunun mesleki motivasyon ölçeğinin bütününe ($r=-.270$; $p<.05$), alt boyutları olan içsel motivasyon ($r=-.299$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($r=-.179$; $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ayrıca mesleki yabancılaşmanın ölçeğin bütünü ile mesleki motivasyon ölçeğinin bütününde ($r=-.508$; $p<.05$), alt boyutları olan içsel motivasyon ($r=-.484$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($r=-.406$; $p<.05$) ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşmaları “az” ile “düşük” düzeyde, ölçeğin anlamsızlık boyutu ve yalıtılmışlık boyutu “çok düşük” düzeyde; okula yabancılaşma boyutu “orta” düzeyde, güçsüzlük boyutu “düşük” düzeyde çıkmıştır. Elma (2003)’nın çeşitli değişkenlere göre değerlendirdiği ve kendi geliştirdiği ölçeği uygulayarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu, Yıldız, Akgün ve Yıldız (2013)’in çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin okullarına ilişkin yabancılaşma algılarının “düşük” düzeyde olduğu, işe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarından güçsüzlük, anlamsızlık algıları, yalıtılmışlık algıları ve okula yabancılaşma algılarının da “düşük” düzeyde olduğu, Gider (2020)’in çalışmasında ise mesleki yabancılaşma düzeyinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Kılçık (2011), Kesik ve Cömert (2014)’in çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin mesleki yabancılaşması “hiçbir zaman” düzeyinde bulunmuştur. Yazıcı (2019) MEB çalışanlarının, Şimşek vd. (2012) sınıf öğretmenlerinin, Eryılmaz ve Burgaz (2011) öğretmenlerin “orta” düzeyde yabancılaşma olgusu yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Farklı araştırmalardan elde edilmiş bulgular, mevcut araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Genel olarak okul örgütlerinde yabancılaşmanın düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okul örgütleri için olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının nadir düzeyde olmasının nedeni, bulunduğu sıcak okul iklimi, örgüt içi iletişimin etkililiği ya da bekledikleri dönütlerin zamanında ve doğru şekilde veriliyor olması olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin değerler sırasıyla içsel motivasyon boyutu “yüksek”, dışsal motivasyon boyutu “orta” ve ölçeğin bütününde “yüksek” bulunmuştur. İçsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer olarak Demir ve Yıldız (2020), Avşar (2014), Semerci (2015), Vatansever Bayraktar (2019), Algan (2021) ve Uzundal (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ertürk (2014) ortaokul öğretmenlerinin içsel motivasyona yönelik algılarını “yüksek” düzeyde, dışsal motivasyon algılarını ve toplam mesleki motivasyonlarını “orta” düzeyde bulmuştur. Argon ve Ertürk (2013)’e göre öğretmenlerin okulu benimseyebilmesi için düzenlenen etkinlikler öğretmenlerin içsel motivasyonunu daha yüksek seviyede tutmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda genel olarak bakıldığında Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin motivasyon anlamında ciddi bir problem yaşamadıkları genel olarak yüksek bir motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon düzeyleri arasında alt boyutlarda negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunun mesleki motivasyon ölçeğinin bütünü, alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunun mesleki motivasyon ölçeğinin bütünü, alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Mesleki yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutunun mesleki motivasyon ölçeğinin bütünü ve alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki yabancılaşmanın okula yabancılaşma boyutunun mesleki motivasyon ölçeğinin bütünü, alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca toplam mesleki yabancılaşmanın ölçeğin bütünü ile mesleki motivasyon ölçeğinin bütünü, alt boyutları olan içsel

motivasyon ve dışsal motivasyon ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle motivasyon ile yabancılaşma kavramları arasından negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durum motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine karşı yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğunu, mesleki yabancılaşma düzeyi yüksek öğretmenlerin ise motivasyonlarının düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Yabancılaşma bir duruma yönelik tepkisiz, ilgisiz kalmaya karşılık gelirken (Püsküllüoğlu,2000; Bademci, 2001; Kıvrı, 2013), motivasyon kavramının kökeninde harekete geçme durumu yer almakta, kavram bir amaca yönelimi ifade etmektedir (Aydın, 2016; Keser, 2006). Yabancılaşma ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmaması sonucu kişinin aktifliğini yitirmesi iken (Şimşek vd.,2006) motivasyon bir ihtiyaç ya da beklentiye yönelik harekete geçmektir (Argon ve Eren, 2004; Robbins ve Judge, 2012). Bu bağlamda yabancılaşma pasif bir durum ile ilişkili iken motivasyonun harekete geçme, aktif olma durumları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durum araştırma sonucunda mesleki yabancılaşma ile mesleki motivasyon arasından da elde edilen negatif ilişkinin nedeni olabilir.

Öneriler

Örgütte mesleki yabancılaşmanın önlenmesi için yöneticiler çalışanlarda yabancılaşmayı sezdikleri an yabancılaşmaya engel olabilecek tedbirleri almalı, yabancılaşmaya karşı çeşitli plan ve etkinlikler oluşturmalı, yabancılaşmanın nedenlerini sorgulayan bir ekip kurmalı, çatışma ve stres yönetiminde etkin olmalı, yönetimde söz sahibi olma konusunda çalışana destek vermeli, çalışanın moral ve motivasyonunu yüksek tutmalıdır, ayrıca örgütün herkes tarafından benimsenebilen amaçları olmalıdır (Şimşek ve ark., 2006). Öğretmenlerin az da olsa var olan mesleki yabancılaşmaları deneyimli öğretmenlerle düzenlenecek olan akran grubu çalışma etkinlikleri ile ortadan kalkabilir (Atmaca, 2020). Yapılan birçok çalışma sonucunda da mesleki yabancılaşmanın ortadan kalkmasında, öğretmenlerin iş doyumlarının ve performanslarının artması ve ücret yönünden tatmini için destek sağlamak ayrıca öğretmeni okula bağlayıcı faaliyetlere yer vermek, tek düze işlerde farklılık çalışmaları yapmak oldukça etkili olacaktır (Duran ve Bayar, 2022).

Ayrıca öğretmenlerin örgüt kararları alınırken katılımını sağlayarak, onlara cazip görevler vererek mesleki yabancılaşmaları en aza indirgenebilir. Örgütte yöneticiler, çalışanlarda mesleki yabancılaşmayı hissettikleri an gerekli plan ve etkinlikler oluşturarak yabancılaşmanın nedenlerini tespit etmekle görevli bir ekip kurmalı, çatışma ve stres yönetiminde etkin olmalıdır. Yöneticiler proaktif davranış sergilemelidir.

Öğretmenlere kendi ve kurumunun etkinliklerinde karar verme yetkisi tanımak, emekleri ve başarıları için takdir etmek öğretmenlerin içsel motivasyonlarını daha da artırabilecektir. Bu sebeple öğretmen motivasyonunu artırmaya niyetli okul yöneticileri onları iyi tanımalı, öğretmenlerin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda düzenlemeler yapmalıdır.

Mesleki yabancılaşmayı en aza indirmek ve bunu sürdürülebilir kılmak için öğretmenlerin çabalarının ve başarılarının meslektaşları ve özellikle okul yöneticileri tarafından eşit ve adil olarak takdir edilmesi, maddi ve psikolojik ödül sisteminin işletilmesi, mesleğe aidiyet duygularını yükseltebilir. Sosyal etkinlikler düzenlenmeli, öğretmenlerin birbirleriyle etkili iletişimi sağlanmalı, okulun iklimi ılıktan sıcağa yönünde tutulmalıdır. Öğretmen motivasyonunun sürdürülebilirliğini sağlamak için önlemler alınmalıdır. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin kendilerini iş ortamında daha özgür hissetmelerini, yaratıcılıklarını ve çalışma performanslarını verimli şekilde ortaya koyabilmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalı, okulda karar sürecine katılmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler, var olan potansiyellerinden yararlanabilmek adına, desteklenmelidir. Bu araştırma nicel bir çalışmadır; nitel çalışma ile desteklenmesi, nicel çalışmanın doğasından kaynaklı eksikliklerini tamamlayabilir. Bu araştırma alanda bir boşluğu doldurmaya bir miktar katkı yapmıştır. Mesleki yabancılaşma ile stres, örgütsel çatışma, etkililik, işten ayrılma niyeti, adanmışlık değişkenleriyle de ayrıca araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algularına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hayef Journal of Education*, 14(1), 71-88.
- Algan, H. (2021) Öğretmenlerin iletişim becerileri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
- Arayıt, E. (2020). Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Argon, T., ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Argon, T., ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (19), 159-179
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 23-40
- Avşar, F. (2014). *İnsan kaynakları bakış açısıyla sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri: Çankaya ilçesinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Babür, S. (2009). *Turizm sektöründe örgütsel yabancılaşma: Antalya beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bademci, V. (2001). *Türkiye'deki okullar ne işe yarar? Türkiye'nin anomi, yabancılaşma, ekonomik büyüme, demokratikleşme sorunlarına çözüm önerisi: Toplam kalite yönetimi temelli bir eğitimde yeniden yapılanma stratejisi*. Alp Yayınevi. Ankara
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E., (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. (Dördüncü yeniden yazım). Ankara, Feryal Matbaası.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bowen, H. R. (1980). *Investment in learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Boyacı A. ve Öz Y. (2018) Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*. 2018; (58): 67-89.
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Clifford, T. Morgan. *Psikolojiye Giriş*. Çev. Hüsnü Arıcı, I. Savaşır, Olcay İmamoğlu ve diğerleri. H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması: Bolu İli Örneği*, (Yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Darıyemez, K. (2010). *Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun çözümü açısından halkla ilişkiler çalışmalarının önemi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demir, M., ve Yıldız, K. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(3).
- Demir, S., ve Akbaba, A. (2018). Akademisyenlerin mesleki motivasyonları ile iş tatmini arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1256-1286.
- Dündar, S., Özutku, H., Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Duran, E., ve Bayar, A., (2022) sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma kavramına ilişkin algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 310-328.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Ankara İli Örneği, [Yayımlanmamış doktora tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (15. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998) İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Psychological Counselin and guidance Journal*, 2 (20), 7-12.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ertürk, R., Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), ss.147-173.
- Eryılmaz, A., Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğrencilerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 271-286
- Eyigün, E. (2015). *Örgütlerde motivasyon-verimlilik ilişkisi ve sağlık çalışanları*, (Yüksek lisans tezi), T.C. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi, İstanbul
- Fırat, Y. B. (2012). *Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu faktörleri ile modellenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Gider, İ., (2020). *Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Gülören, E., (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma*. (İzmir örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Günsal, E. (2010). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki ve bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri-Felsefe-yöntem-analiz* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Holcomb McCoy, C. C., & Day-Vines, N. (2004). Exploring school counselor multicultural competence: A multidimensional concept. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(3), 154-162.
- Hoy, W. K., Blazovsky, R., & Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *The Journal of Educational Administration*, 21(2), 109- 121.
- Jackson, D.L., Gillaspay, J.A., Jr., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14, 6–23.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation*. New York: Praeger.
- Karaman, F. (2010). *İşletmede motivasyon ve verimlilik (1.Baskı)*. Etap Yayınevi. İstanbul
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Alfa Aktüel Yayınları. İstanbul
- Kesik, F., ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları.
- Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Kırman, T., ve Atak, H. (2020). Yabancılaşma: Kavramsal ve Kuramsal Bir Değerlendirme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 279-295.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği (12. Baskı)*. Beta Yayıncılık. İstanbul
- Kongar, E. (2002). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. Remzi Kitabevi. İstanbul
- Marshal, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay ve D. Kömürcü Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.
- Miller, J. (1975). Isolation in organizations: Alienation from authority, control, and expressive relations. *Administrative Science Quarterly*, 20(2), 260-271.
- Minaz, M. B., Gider, İ., ve Tuac, S. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin bugünü ve yarını. Siirt Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen ISPEC Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Kongresi, 10-12 Haziran 2019, Siirt/Türkiye, Tam Metin Kitabı ISBN-978-605-7811-00-4.
- Mutlu, C. (2019). *Eğitim örgütlerinde liderlik algıları yönetsel etik ve iş motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Nef, J. (1980). *Sanayileşmenin kültürel temelleri*. (Çeviren: Erol Güngör). İstanbul: Kalem Yayınları
- Öge, S, H. (2000). *Örgütsel etkinliğin sağlanmasında iş gören – iş uyumunun ergonomik analizi*. (Doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve....* Ankara: Ütopya Yayınevi
- Özdoğru, M., ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 357-367.
- Özgener, Ş. (1997). Öğrenen organizasyon anlayışının gerçek yönetim uygulamalarına yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış: Ekin Kitabevi Yayınları*. Bursa
- Öztay, F. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Püsküllüoğlu, A. (2000). *Türkçe sözlük*. Arkadaş yayınevi. Ankara
- Raffini, J. P. (1996). *150 Ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış*. (İ. Erdem, Çev.ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. İstanbul
- Rollinson, D., & Broadfield, A. (2002). *Organisational behaviour and analysis*. London: Prentice Hall.
- Rosenthal, M., & Yudin, P. (1980). *Materyalist felsefe sözlüğü*. (Çev. A. Çalışlar, E. Aytekin). Sosyal Yayınları. İstanbul
- Sapkale, AP (2009). Dhule Şehri ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarına yönelik iş motivasyonu ve iş tatmini ilişkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Referanslı Araştırma Dergisi*, 2 (22).
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Serinkan, C. (2012) *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar*: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Shantz, A., Alfes, K., Bailey, C., & Soane, E. (2015). Drivers And Outcomes Of Work Alienation: Reviving A Concept. *Journal of Management Inquiry*, 24(4), 382-393.
- Shepard, J. M. (1970). Functional specialization, alienation, and job satisfaction. *Industrial and Labor Relations Review*, 23(2), 207-219.
- Sookoo, N. (2014). Perceptions of injustice and alienation dynamics within the workplace. *Journal of the Department of Behavioural Sciences*, 3(1).
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 523-547.
- Şimşek, H., Balay, R., ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., ve Fettahloğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı anomi ve yabancılaşma* (2.baskı). İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları. Ankara
- Turan, M., ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1- 20.
- Ulusoy, H. (1988). Sanayi örgütü işçileri ve işe-yabancılaşma, *Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Cilt: 32, Sayı: 1.2, S: 77-84, Ankara, 1988.
- Ünsar, S., ve Karahan, D. (2011). Yabancılaşmanın işten ayrılma eğilimine etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırması, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(21), 361-378.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uzundal, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonları ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
- Vatansever Bayraktar, H., Akın, E., ve Zaim, S. (2019). Eurasian Academy of Sciences, *Social Sciences Journal*, 24(37), Eylül 07, 2021 tarihinde <http://socialsciences.eurasianacademy.org>, adresinden alındı.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve Yabancılaşma. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1303-5134.
- Yavuz, C., ve Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 2(9).
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 33-46.

- Yazıcı, S. (2019). *Algılanan örgüt ikliminin işe yabancılaşma ile ilişkisi (Milli Eğitim Bakanlığı örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yıldız, K., Akgün, N., ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1253-1284.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109-128.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma kavramı paralelinde emeğin yabancılaşması ve sonuçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 159-188.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Education organizations are constantly changing, which can have both positive and negative effects on individuals. In response to these changes, individuals may experience job alienation, defined as feeling that one's job is meaningless and experiencing dissatisfaction in work relationships. On the other hand, professional motivation is also important for education organizations, as it ensures that employees work towards the organization's goals. Factors that determine both alienation and motivation include relationships within the organization, employee participation in decision-making, enjoyment and identification with work, and managerial attitudes. Professional alienation and low motivation can lead to absenteeism, communication problems, reluctance and lack of effort in work, and psychological problems for employees.

1.1. Research purpose

The purpose of this study is to determine, analyze, and interpret the relationship between class teachers' levels of professional alienation and professional motivation, and to make recommendations where necessary. For this purpose, the following questions have been answered:

- 1- What are the levels of professional alienation of class teachers?
- 2- What are the levels of professional motivation of class teachers?
- 3- Is there a significant relationship between class teachers' levels of professional alienation and professional motivation?

1.2. Research significance

Recommendations regarding the relationship between professional alienation and motivation have been encountered in the literature (Boz, 2014). The study aims to determine the relationship between class teachers' professional motivation and professional alienation levels, considering the responsibility and role they assume, and for good relations with colleagues at work, higher quality teaching activities, effective implementation of educational functions, and increased school effectiveness.

2. METHOD

This study used a quantitative research approach to investigate the relationship between the levels of professional alienation and professional motivation of classroom teachers. A correlational design was used, and data were collected from 385 classroom teachers using the Personal Information Form, Job Alienation Scale, and Job Motivation Scale. The data were analyzed using the SPSS statistical program and non-parametric tests due to the data not showing a normal distribution. Spearman Rho Correlation analysis was performed to determine the relationship between professional alienation and professional motivation levels of classroom teachers.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the values of the sub-dimensions of the professional alienation scale were examined, it was observed that the meaningless dimension ($\bar{x}=1.39$) and the isolation dimension ($\bar{x}=1.55$) were at the level of "very low/definitely disagree"; the school alienation dimension ($\bar{x}=2.61$) was at the level of "moderate/partially", the weakness dimension ($\bar{x}=2.12$), and the overall scale ($\bar{x}=1.92$) were at the level of "low/disagree". In the study conducted by Elma (2003) by applying the scale he developed and evaluating it according to various variables, it was found that the levels of weakness, meaninglessness, isolation, and school alienation of teachers were low. In the study of Yıldız, Akgün, and Yıldız (2013), it was found that the perception of alienation of secondary school teachers towards their schools was at a "low" level. In Gider's (2020) study, it was found that the level of professional alienation was low. Generally, it can be seen that alienation in school organizations is at a low level.

When the values of the sub-dimensions of professional motivation were examined, it was observed that the intrinsic motivation dimension ($\bar{x}=4.19$) was "high" and the extrinsic motivation dimension ($\bar{x}=3.35$) was "moderate", and the overall scale ($\bar{x}=3.77$) was at a "high" level. It was found that intrinsic motivation was higher than extrinsic motivation. Similarly, in the studies conducted by Demir and Yıldız (2020), Avşar (2014), Semerci (2015), Vatansever Bayraktar (2019), Algan (2021), and Uzundal (2021), it was concluded that the professional motivation of teachers was high.

Since $p<.05$ in the sub-dimensions and overall scales of professional alienation and professional motivation scales, it can be seen that there is a significant relationship between professional alienation and professional motivation levels of classroom teachers. There was a moderately negative significant relationship between professional alienation and the overall scale of professional motivation scale ($r=-.508$; $p<.05$), as well as intrinsic motivation ($r=-.484$; $p<.05$) and extrinsic motivation ($r=-.406$; $p<.05$) sub-dimensions. This situation can be expressed as the fact that teachers with high motivation levels have low levels of alienation towards their profession, while teachers with high levels of professional alienation have low levels of motivation.

In order to prevent professional alienation in the organization, managers should take measures that can prevent alienation when they detect it in employees, create plans and activities against alienation, establish a team that questions the reasons for alienation, be effective in conflict and stress management, provide support to employees in terms of having a say in management, keep the morale and motivation of employees high, and also, the organization should have goals that can be adopted by everyone (Şimşek et al., 2006).

Furthermore, minimizing professional alienation can be achieved by ensuring the participation of teachers in organizational decision-making and providing them with attractive duties. Within the organization, managers should establish a team responsible for identifying the reasons for professional alienation and creating necessary plans and activities as soon as employees feel this type of alienation, while also being effective in conflict and stress management. To minimize professional alienation and sustain it, teachers' efforts and accomplishments should be equally and fairly appreciated by their colleagues, especially school managers, and a system of financial and psychological rewards should be implemented to increase their sense of belonging to the profession.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04/ 09 /2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Protokol No. 2021/350

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma Yazar 2'nin danışmanlığında yürütülen Yazar 1'in yüksekisans tezinden türetilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı kurulmamıştır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 449–470. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1166093>

Temel Bir Beceri Olarak Finansal Okuryazarlığın Sosyal Bilgiler Dersine Yansıması

Reflection of Financial Literacy as a Basic Skill in Social Studies Lesson

Veysi AKTAŞ¹ , Ahmet TOKMAK² 

Geliş Tarihi (Received): 23.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 31.12.2022

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışmada bireyi vatandaşlık yeterlilikleri ile donatarak toplumsal yaşama hazırlayan bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisine ne derece yer verildiği araştırılmıştır. Bu amaçla ortaokul kademesinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim materyali olarak kullanılan 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında yer alan konular, kazanımlar ve görseller finansal okuryazarlık açısından ele alınmıştır. Nitel araştırma deseninde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler kitaplarının genel olarak kazanım, görsel ve içerik açısından finansal okuryazarlık becerisini kazandırma konusunda gelişime açık olduğu anlaşılmıştır. Sanal alışveriş ve finans okuryazarlık becerisi ile ilgili konulara 5. ve 6. sınıfta daha çok yer verildiği fakat 7. sınıf ders kitabında konunun ihmal edildiği belirlenmiştir. Finansal okuryazarlık becerisi ile ilgili görsel, kazanım ve içeriğe en fazla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Beceri eğitimi temelli Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılması için ders kitaplarının bütünlük bir yapıda hazırlanması ve konu ile ilgili içeriğin zenginleştirilmesi önem arz etmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ders kitaplarının günümüz ihtiyaçları dikkate alınarak finans ve ekonomiyle ilişkili görsellere ve etkinlik uygulamalarına daha çok yer verecek şekilde tasarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, sosyal bilgiler, finansal okuryazarlıkla ilgili konu-kazanım-görseller, ders kitabı, ortaokul.

&

Abstract: In this study, it was investigated to what extent financial literacy skills are included in the Social Studies course, which is a course that equips the individual with citizenship competencies and prepares them for social life. For this purpose, the subjects, achievements and visuals in the 5th, 6th and 7th grade textbooks used as Social Studies course teaching material at the secondary school level are discussed in terms of financial literacy. The document analysis technique was used as a data collection tool in the study, which was designed in a qualitative research design. The findings were interpreted by subjecting them to content analysis. As a result of the research, it has been understood that Social Studies books are open to development in terms of gaining, visual and content in terms of financial literacy in general. It is seen that the topics related to virtual shopping and financial literacy skills are given more attention in the 5th and 6th grades, but the subject is neglected in the 7th grade textbook. It has been determined that the visual, acquisition and content related to financial literacy skills are mostly included in the learning area of "Production, Distribution and Consumption". It is important to prepare the textbooks in an integrated structure and to enrich the content related to the subject in order to gain financial literacy skills to the students in the skill training-based Social Studies course. It is thought that it would be beneficial to design the textbooks to include more visuals and activity applications related to finance and economy, taking into account today's needs.

Keywords: Financial literacy, social studies, financial literacy subject-acquisition-visuals, textbook, secondary school.

Atıf/Cite as: Aktaş, V. & Tokmak, A. (2023). Temel bir beceri olarak finansal okuryazarlığın sosyal bilgiler dersine yansıması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 449-470. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1166093>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Veysi AKTAŞ, Millî Eğitim Bakanlığı, veysiaktas7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5174-7505>

² Dr. Ahmet TOKMAK, Millî Eğitim Bakanlığı, tokmak87@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3902-5825>

1. GİRİŞ

Bilgi ve sonuç odaklı ilkeler yerine beceri ve süreç eksenli ilkeleri önceleyen eğitim modelleri, bireyin yaşamsal problemlere çözüm getirebilmesi için alternatif yollar göstermektedir. Bu bağlamda bireylerin birtakım yetkinlikler edinebilmesinin ön koşulunun yaratıcı fikirler ortaya koyabilme, aktüel yaşama adapte olabilme, güncel gelişmeleri takip edip bunlara katkı sunabilme olduğu söylenebilir.

Bilgi ve öğretilerin sabit, sınırlı bir çerçeve şeklinde aktarıldığı okul modeli -günümüz şartları da dikkate alındığında- etkinlik temelli beceri eğitimini ön plana almaya başlamıştır. Katılımcılığın önemsendiği söz konusu anlayışta okullar, öğrencileri hayata hazırlıktan öte hayatın kendisine maruz kalacak şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir (Selim & Erdem, 2020; Dedeşali, Daşdemir & Şan, 2019).

Geçmişte okuma ve yazma bilmek okuryazarlık ifadesi için yeterli olurken okuryazarlığın günümüzdeki anlamı değişime uğramıştır. Nitekim 1962'de UNESCO'nun gündeminde okuryazar ifadesi şu şekilde tanımlanmıştır: "Kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma-yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişi." Salt bilişsel bir gelişimle kalmayıp psikomotor ve duyuşsal gelişimle ilgili de hedef kazanımları harmanlayan okuryazarlık bireyin çeşitli becerilerle donanmasını sağlayacaktır (Yalçinkaya & Er, 2019; Kafadar & Şan, 2021, s.215). Hem ulusal hem de uluslararası öğretim programlarında ağırlığı iyiden iyiye artan okuryazarlık becerisinin öğrencinin okul sonrası yaşamında kayda değer faydalar sağlaması beklenmektedir.

Bireylerin ekonomik hayatlarında gerçekçi kararlar alarak doğru yatırımlarda bulunması finansal yetkinliğin bir gereğidir. Bu bağlamda yarın mali piyasalardaki gelişmeleri yakından takip edip sürecin bir parçası olmak için bugünden söz konusu alanla ilgili bilgi birikiminin beceriye dönüşmesi önemli kabul edilmektedir. Böylece finansal okuryazarlık eğitiminin okullarda işlenmesinin bireysel ve toplumsal geleceğin teminatını sağlama hususunda belirleyici olduğu ifade edilebilir (Krizek & Ing, 2012; Engin, Eren & Balkar, 2020).

Finansal okuryazarlığın terminolojik olarak ne olduğu incelendiğinde karşımıza pek çok tanım ve açıklama çıkmaktadır. OECD finansal okuryazarlık tanımını şu şekilde yapmaktadır (OECD,2012): "Finansal kavramlar ve risklerin bilgi ve anlayışına sahip olmak, bu bilgi ve anlayışı değişik finansal bağlamlarda etkili kararlar almak, birey ve toplumun finansal iyi olma halini geliştirmek ve ekonomik hayata katılımı sağlamak için kullanma becerisi, motivasyonu ve güveni." Yeni kuşakların, çağımızın getirmiş olduğu karmaşık durumlara yönelik etkili refleksler geliştirip aktif şekilde rol almaları sağlanmalıdır. Bu doğrultuda okullarda öğrencilerin finansal eğitime dönük etkinlik temelli öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir (Lusardi & Mitchell, 2014).

Finansal okuryazarlık farklı açılardan ele alındığında bireyin geleceğe dönük emin adımlarla ilerlemesinde iktisadi beceriyi geliştirmesinin yanında istek ile ihtiyaçların tespitinde ve tasarruf bilincinin içselleşmesinde başat misyonlardan birini üstlenmektedir (Sarıgül,2015). Böylece bireylerin mevcut ekonomik durumlarının sağlıklı biçimde muhasebesini yapmayı sağlayacak olan finansal okuryazarlık becerisi düzenli bir hayat standardının oluşumuna katkıda bulunacaktır.

Bir başka tanımda ise "Finansal okuryazarlık; doğru finansal kararlar almak ve bireysel refaha ulaşabilmek için gerekli olan farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışların bileşimidir." şeklinde tanımlanmıştır. Finansal okuryazarlık bilginin beceriye dönüşüp tutum ve davranış olarak biçimlenmesi süreçlerini içermektedir (Atkinson & Messy, 2012).



Şekil 1. Finansal okuryazarlık becerisi kavramsal modeli (Hung, Parker & Yoong, 2009)

Şekil 1'deki söz konusu bileşenlerin esasında birbiriyle doğrudan ilişki içinde olup nihayetinde harmanlanarak finansal okuryazarlık becerisini oluşturduğu söylenebilir (Bozkurt & Toktaş & Altner, 2019).

Sözü geçen açıklamalara ek olarak çeşitli yazarlar ve kurumlar tarafından finansal okuryazarlık kavramının tanımları yapılmıştır. Tanımlamalar incelendiğinde ağırlıklı olarak finansal bilginin beceriye dönüşüp bireyin süreçte aktif rol almasının önemsendiği görülmektedir. Para yönetimini doğru şekilde yönetmesi beklenen bireyin ekonomiyle ilişkili olan her şeyde doğru adımlar atması için bazı ön koşul kazanımlara sahip olması gerekmektedir. Finansal temalara karşı farkındalığı yüksek olup bilgi, beceri ve tutum bakımından da donanımlı olması beklenmektedir (Willis, 2008; Adalar, 2019).

Alan Yazında Kabul Gören Finansal Okuryazarlık Tanımları:

- ✚ "Bireyler, eğer yeterliyse ve öğrendikleri bilgiyi kullandıklarını gösterebilirlerse, finansal okuryazar olarak kabul edilirler. Okuryazarlık, pratik deneyim ve bilginin aktif entegrasyonu ile elde edilir." (Moore, 2003).
- ✚ "Finansal araçlarla ilgili kavramların farkında olma, finansal karar vermede gerekli olan bilgileri elde etme, anlama ve değerlendirme süreçlerinin bütünü." (Lusardi, 2008).
- ✚ "Güçlü finansal kararlar neticesinde bireysel finansal refaha ulaşmak için gerekli farkındalığın, bilginin, becerinin, tutumun ve davranışın bir birleşimidir." (OECD, 2011).
- ✚ "Finansal okuryazarlık bireylerin ekonomik yaşama katılmalarına, finansal refahlarını iyileştirmelerine katkı sağlayacak etkin kararlar alabilmeleri için gerekli finansal kavramları ve riskleri bilmesi ve bu bilgileri uygulamaya dönüştürme beceri, motivasyon ve özgüvenine sahip olmasıdır." (OECD, 2013).

Disiplinlerarası bir yapıya sahip olan sosyal bilgiler bireysel ve toplumsal konularda kişinin etkin şekilde sorumluluk almasına yardımcı olacak derslerin başında gelmektedir (Kara, Aktaş & Yaman, 2021). Pek çok sosyal bilim disiplinine ait bilgi ve becerilerin harmanlanmasıyla teşekkül eden sosyal bilgiler öğretim programının bireyin vatandaşlık görevlerinin ifasında da etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan çeşitli yaşam becerilerine sahip, önemli problemleri çözebilen, yaratıcı bakış açısı

geliştirebilen bireylerin yetişmesi için sosyal bilgiler dersi içeriğinden faydalanılmaktadır (Öztürk, 2009; Akhan & Kılıçoğlu, 2014; Aslan, 2016; Aktaş, Tokmak& Kara,2021;).

Sosyal Bilgiler öğretim programında önemsenen beceri öğretiminde, öğrencinin gelişim dönemi dikkate alınarak gerekli finansal bilgi, tutum ve yetkinliğin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda ders materyallerinin, içeriğin ve programın; öğrencinin ekonomik karar verici olmasında, tasarruf bilinciyle doğru adımlar atmasında belirleyici olduğu söylenebilir (Adalar, 2019). Farklı sosyal bilim disiplinlerine ait bilgilerin öğretiminde mihenk taşı olan Sosyal Bilgiler dersinde 2018'deki güncel program dahilinde 27 beceriye yer verilmiştir (Tokmak, Şeker& Yılmaz, 2020). Söz konusu becerilerden biri de finansal okuryazarlıktır.

2017 itibariyle Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yerini alan finansal okuryazarlık becerisiyle öğrenciye mikro ve makro ekonomiye dair belli başlı kavramların öğretimi sağlanarak aktüel finansal gelişmeleri yakından takip edebilecek düzeye ulaştırılmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde geçen "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanındaki kazanımlar; finans, ekonomi, adil vergi yönetimi, ticari ilişkiler ağı gibi pek çok kavrama dair içeriği barındırmaktadır. Söz konusu programda finansal okuryazarlığın tanımı için şu ifadeye yer verilmiştir: "Kaynaklarını ve bütçesini etkili bir şekilde kullanan, akıllıca yatırımlar yaparak kendisinin ve ülkesinin ilerlemesine katkıda bulunan ve israftan kaçınarak kaynaklarını tasarruf edebilen bireyler yetiştirilmesi." (MEB, 2018). Esas itibariyle bu durum Milli Eğitim Bakanlığının adı geçen öğrenme alanı ile öğrencilerin bilinçli tüketiciler olarak yetişmesine, finansa dair birtakım tutum ve beceri geliştirmesine ve girişimci olabilmelerine katkı sağlamaya çalıştığını göstermektedir. Bununla birlikte kazanım, görsel ve içeriklerin beceri gelişimini destekleyici olacağı düşünüldüğünde ders kitaplarının da bu süreçte önemli bir ders öğretim materyali olduğu öne sürülebilir. Nitekim alan yazın incelendiğinde ders materyallerinin öğrenme çıktılarının istenilen düzeyde olup olmamasında etkili olduğu görülmektedir (Adalar, 2019; İlhan, Geçer ve Kapıcı, 2015; Mammadova, 2020; Tufan, 2019; Yılar ve Çam, 2020).

Son dönemlerde Türkiye'de finansal okuryazarlığın etkili şekilde öğretilmesine dair kayda değer çalışmaların olduğu bilinmektedir. Resmi ve özel kurumlar finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılması hususunda eğitimler, etkinlikler ve çalıştaylar organize etmektedir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde de kendine yer bulan finansal okuryazarlık ders kitaplarında kendine daha geniş yer bulmaya başlamıştır (MEB,2016; Yıldırım, 2017; Ünlüer, 2021). Bununla birlikte aktif öğrenme modeliyle uygulanan eğitim sürecinin öğrencilerin ekonomi okuryazarlığına anlamlı bir katkısının olduğu (Hayta & Akhan, 2014) bulgusu Seyhan (2020)'ın araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Nitekim öğretmenlerin finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine dair yeterli düzeyde etkinlikler yapmadığı anlaşılmıştır. Böylece sınıftaki uygulamaların sınırlı olması öğrencilerde finans ve ekonomi kavramlarına dönük bilgi birikiminin yetersiz olmasına sebep olmuştur.

Ünlüer (2021)'in eylem araştırmasında öğrencilerin sınıf içi etkinlikler aracılığıyla finansal okuryazarlık düzeylerinde gelişme yaşandığı tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitabının süreçte kullanılmış olması çalışmamızda elde edilecek bulguların literatüre katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Öte yandan Adalar (2019)'ın araştırmasında öğretmen adaylarına dönük uygulanan Finansal Okuryazarlık Eğitim Modelinin söz konusu katılımcıların ekonomi dersine ve ekonomiye dair olay-olgulara olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu bağlamda gerçek hayatta yansımaları olan tecrübelerin edinmesinde bu modelin fonksiyonel olduğu söylenebilir.

Yılar & Çam (2020)'ın araştırma bulgularına bakıldığında Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabında vergi konusuna önemle değinildiğine dikkat çekilmiştir. Materyalde yer alan içerik ve görsellerde, öğrencilerin ülke kalkınmasına destek olması gerektiğine dair mesajlar yer almaktadır. Mammadova (2020)'nın araştırmasında ortaöğretim öncesi kademelerde finansal okuryazarlığa atfedilen kazanım ve içeriğin en çok Sosyal Bilgiler dersinde olduğu tespit edilmiştir. Kazanım ve içerik dağılımının söz konusu becerinin öğretilmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Bununla birlikte Tufan (2019)'ın

araştırma sonuçları ders kitaplarında ekonomi okuryazarlığını doğrudan ilgilendiren birtakım kavramların kullanılmadığını göstermiştir. Ayrıca söz konusu araştırma boyunca ders materyalleri aracılığıyla programda ekonomi ile ilgili içerik, kavram ve değerlerin mevcut durumlarına değinilmiştir. Ders kitaplarında finansal okuryazarlık ile ilişkili içeriğin yeterli olmamasından ötürü öğretmenlerin çeşitli materyaller kullandığı tespit edilmiştir (Gökçek & Hacısalihioğlu Karadeniz, 2013). Tüm bu alanyazın incelemesi dikkate alındığında derste kullanılan materyallerin okuryazarlık becerisinin gelişimini destekleyici bir öge olduğu, öğretmen etkinliklerine yön verebileceği, öğrencide farkındalık oluşturabileceği sonucuna varılmıştır. Bu minvalde ders kitaplarının önemi üzerinde vurgulandığı için söz konusu araştırma kapsamında finansal bir okuryazar olması beklenen bir öğrencinin derste kullandığı sosyal bilgiler ders kitabının bu konuya ilgili içeriklere yer verme durumlarının incelenmesi önem arz etmiştir. Sosyal yaşamın pek çok alanında kendini hissettiren ekonomi ve finans gibi kavramların kitaplardaki mevcut durumu öğrencilerin bilişsel şemaları okuryazarlık becerisine ulaştırmasında etkili olacağı düşünülmüştür. Ayrıca ders uygulayıcılarının kitaptan daha çok faydalanabilmesi için Sosyal Bilgiler kitaplarının kapsamlı bir incelemeden geçip finansal okuryazarlık becerisine ne derece yer verdiği ve konunun nasıl ele alındığının tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmada temel amaç; ortaokul seviyesinde Sosyal Bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında finansal okuryazarlık becerisinin konu, kazanım ve görseller ile ne derece yer aldığı incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada söz konusu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

- ✚ 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı ders kazanımlarında finansal okuryazarlık becerisi ne sıklıkla ele alınmaktadır?
- ✚ 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kavram, ana metin konusu ve ek metin konusu olarak finansal okuryazarlık becerisi ne sıklıkla ele alınmaktadır?
- ✚ 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı görsellerinde finansal okuryazarlık becerisi ne sıklıkla ele alınmaktadır?

1.2. Araştırmanın önemi

Ulusal alanyazın tarandığında Sosyal Bilgiler ders kitaplarının görsel, kazanım ve içeriklerinin finansal okuryazarlık becerisine nasıl yer verdiğinin araştırıldığı çalışma sayısının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Öte yandan yukarıda bahsi geçen çalışmalar ışığında finansal okuryazarlık becerisinin öneminin ders bağlamında vurgulandığı ancak görsel, kazanım ve içeriğin kapsamlı şekilde ele alınmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının beceri temelli öğretim esasına uygun biçimde hazırlanması göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarında finansal okuryazarlık becerisinin yeteri oranda kendine yer edinmesi ve vurgulanması önem arz etmektedir. Bundan dolayı gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulguların alandaki boşluğu dolduracağı öngörülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği görece kullanım amacına bağlı olarak ekonomik bir veri toplama tekniğidir. Çalışma süresince ihtiyaç duyulan verilerin elde edilmesi adına zamandan tasarruf sağlayan bir tekniktir.

Araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğretim materyali olarak okutulan 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarının ilgili olduğu yayınevleri ise şu şekildedir:

- ⊙ 5. Sınıf Ders Kitabı: ATA Yayıncılık
- ⊙ 6. Sınıf Ders Kitabı: ANADOL Yayıncılık
- ⊙ 7. Sınıf Ders Kitabı: EKOYAY Yayıncılık

Ayrıca kazanım boyutuyla değerlendirme yapabilmek için 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiş, ders kitaplarında her sınıf düzeyine ait kazanımlar, konu metinleri, görseller incelenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin analiz sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

“Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Finansal Okuryazarlık Becerisi Açısından İncelenmesi” başlıklı bu araştırma, bir doküman incelemesi çalışması olmasından dolayı Etik Kurul Onay Belgesi gerekli görülmemiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı ders kazanımlarında finansal okuryazarlık becerisi ne sıklıkla ele alınmaktadır?

Öğretim programlarının kazanımlar üzerine temellendirildiği, ders kitapları için konu içerikleri ve diğer çalışma bölümlerinin oluşturulduğu söylenebilir. Bu açıdan; yürütülen bu çalışmada Sosyal Bilgiler 5., 6., ve 7. sınıf kazanımlarının da araştırma sorusu bağlamında incelenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Ders Kazanım Sayıları ve Öngörülen Ders Saatleri (MEB, 2018)

Öğrenme Alanı	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf	
	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati
Birey ve Toplum	4	14	5	12	4	12
Kültür ve Miras	5	18	5	22	5	30
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	18	4	14	4	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	14	4	12	4	12
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6	18	6	18	6	15
Etkin Vatandaşlık	4	12	6	16	4	12
Küresel Bağlantılar	4	14	4	14	4	12
Toplam	33	108	34	108	31	108

Tablo 1’de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 5., 6. ve 7. sınıf seviyelerinde kazanımların dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Her sınıf seviyesinde kazandırılması planlanan hedefler ve çeşitli okuryazarlık becerileri olduğu görülmektedir. Her öğrenme alanı için belirlenen bu beceriler ve öğretilmesi planlanan konu hedefleri kazanımlar ile ifade edilmiştir. Böylece belirli bir plan doğrultusunda derslerin yürütülebilmesi öngörülmüştür.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içinde temel becerilerden biri olarak değerlendirilen finansal okuryazarlık becerisi çalışmanın omurgasını oluşturmuştur. 5, 6 ve 7. sınıf seviyeleri Sosyal Bilgiler ders kazanımları incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 5., 6. ve 7. sınıf kazanımları öğrenme alanlarına ayrılarak incelendiğinde finansal okuryazarlık ile ilgili olarak kavramsal ya da dolaylı olarak bahsedilme durumları Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2.

Kazanımların Finansal Okuryazarlık Becerisi Açısından Değerlendirilmesi

Öğrenme Alanı	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf	
	Kavram Olarak İfade Edilme	Dolaylı Olarak İfade Edilme	Kavram Olarak İfade Edilme	Dolaylı Olarak İfade Edilme	Kavram Olarak İfade Edilme	Dolaylı Olarak İfade Edilme
Birey ve Toplum	-	3	-	1	-	1
Kültür ve Miras	-	1	-	2	-	2
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2	3	-	-	-	1
Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	1	1	2	-	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6	-	4	-	3	-
Etkin Vatandaşlık	-	1	-	1	-	-
Küresel Bağlantılar	3	-	3	-	1	-
Toplam	13	9	8	6	4	5

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları finansal okuryazarlık becerisi açısından incelendiğinde karşımıza doğrudan kavram olarak ya da dolaylı olarak ifade edilmiş şekilde 45 farklı frekans çıkmıştır. Tablo 2 incelendiğinde kazanımların finansal okuryazarlık ile doğrudan ilişkili olduğunun söylenebileceği 25 kazanım tespit edilmişken 20 kazanım ise dolaylı olarak konu ile ilgili olarak değerlendirilmiştir. Her yeni sınıf seviyesinde ise bahsedilme ve ilişkili olma durumları giderek azalmıştır.

5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kavram, ana metin konusu ve ek metin konusu olarak finansal okuryazarlık becerisi ne sıklıkla ele alınmaktadır?

Bu alt başlıkta finansal okuryazarlık becerisi ile ilgili alan yazın taraması sonucu tespit edilen kavramlar uzman görüşü doğrultusunda birleştirilmiştir. Çatı kavramlar olarak her sınıf düzeyinde aynı biçimde yorumlanan kavramların içeriklerde ele alınış durumları incelenmiştir.

Tablo 3.*Finansal Okuryazarlık Becerisi ile İlişkilendirilen Kavramların Dağılımı (5. sınıf)*

Çatı Kavram	Kavram Olarak Bahsedilme Durumu	Ana Metinlerde Geçme Durumu	Ek Metinlerde Geçme Durumu
Bütçe	1	0	1
Ekonomi / Ekonomik	98	60	38
Ticaret	47	37	10
İş / İşçilik	19	10	9
E-Ticaret	2	2	0
Banka / Bankacılık	9	5	4
Para	14	7	7
Vergi	1	0	1
Kredi Kartı / Güvenli Ödeme	9	2	7
Girişimcilik	17	4	13
Fatura / Fiş	6	5	1
Alışveriş	32	17	15
Sektör	36	31	5
TOPLAM	291	180	111

Tablo 3 incelendiğinde 5. sınıf ders kitabındaki içeriklerde finansal okuryazarlık becerisini çağrıştıran kavramlardan en çok "Ekonomi / Ekonomik", "Ticaret" "Sektör" ve "Alışveriş" in kullanıldığı tespit edilmiştir. Öte yandan "Bütçe", "Vergi" "E-Ticaret" ise en az kullanılan kavramlar olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 4.*Finansal Okuryazarlık Becerisi ile İlişkilendirilen Kavramların Dağılımı (6.sınıf)*

Çatı Kavram	Kavram Olarak Bahsedilme Durumu	Ana Metinlerde Geçme Durumu	Ek Metinlerde Geçme Durumu
Bütçe	0	0	0
Ekonomi / Ekonomik	130	85	45
Ticaret	65	34	31
İş / İşçilik	34	25	9
E-Ticaret	1	0	1
Banka / Bankacılık	1	0	1
Para	8	3	5
Vergi	46	35	11
Güvenli Ödeme	2	2	0
Girişimcilik	10	10	0
Fatura / Fiş	13	8	5
Alışveriş	13	7	6
Sektör	5	5	0
TOPLAM	328	214	114

Tablo 4'ten anlaşıldığı üzere 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı diğer kitaplarla karşılaştırıldığında söz konusu beceriye atfedilen kavramların en çok işlendiği ders materyali olduğu görülmüştür. Bahsi geçen ders kitabındaki içeriklerde finansal okuryazarlık becerisini çağrıştıran kavramlardan en çok "Ekonomi / Ekonomik", "Ticaret" "Vergi" ve "İşçilik / İş" in kullanıldığı tespit edilmiştir. Öte yandan "Bütçe" kavramı söz konusu kitabın içeriklerinde hiç kullanılmamıştır. Bununla birlikte "E-Ticaret", "Banka / Bankacılık" ve "Güvenli Ödeme" nin ise en az kullanılan kavramlar olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 5.

Finansal Okuryazarlık Becerisi ile İlişkilendirilen Kavramların Dağılımı (7. sınıf)

Çatı Kavram	Kavram Olarak Bahsedilme	Ana Metinlerde Geçme	Ek Metinlerde Geçme
	Durumu	Durumu	Durumu
Bütçe	3	3	0
Ekonomi / Ekonomik	109	88	21
Ticaret	51	25	26
İş / İşçilik	45	36	9
E-Ticaret	10	7	3
Banka / Bankacılık	10	7	3
Para	7	2	5
Vergi	14	5	9
Kredi Kartı / Güvenli Ödeme	1	1	0
Girişimcilik	8	3	5
Fatura / Fiş	0	0	0
Alışveriş	21	17	4
Sektör	11	5	6
TOPLAM	290	199	91

Tablo 5 dikkate alındığında 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki toplam kavram oranının 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına çok yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 7. sınıf ders kitabındaki içeriklerde finansal okuryazarlık becerisini çağrıştıran kavramlardan en çok "Ekonomi / Ekonomik", "Ticaret" "Sektör" ve "Alışveriş" in kullanıldığı tespit edilmiştir. Öte yandan "Fatura / Fiş" in içeriklerde hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca "Kredi Kartı / Güvenli Ödeme" "Bütçe", "Para" nın ise en az kullanılan kavramlar olarak göze çarpmaktadır.

5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı görsellerinde finansal okuryazarlık becerisi ne sıklıkla ele alınmaktadır?

Bu bölümde finansal okuryazarlık becerisi ile ilgili alan yazın taraması dikkate alınarak görseller tespit edilmiştir. Söz konusu görsellerin seçim kriterleri hususunda uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 6.

Finansal Okuryazarlık Becerisi ile İlişkilendirilen Görsellerin Dağılımı

Öğrenme Alanları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	TOPLAM
Birey ve Toplum	1	2	0	3
Kültür ve Miras	6	1	8	15
İnsanlar, Yerler, Çevreler	8	0	3	11
Bilim, Teknoloji ve Toplum	4	2	1	7
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	51	51	26	128
Etkin Vatandaşlık	2	1	0	3
Küresel Bağlantılar	7	7	0	14
TOPLAM	79	64	38	181

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan 5., 6. ve 7. sınıf kitaplarının tüm üniteleri finansal okuryazarlık becerisi odaklı incelenmiştir. Kitapta yer alan bütün görseller incelendikten sonra bunların finansal okuryazarlık becerisi ile olan ilişkisine bakılmıştır. Bu doğrultuda ilişki kurulan görseller sınıf ve ünite bazında değerlendirilmiş olup sayısal olarak da ifade edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde söz konusu beceriyle ilgili mesajlar içeren en çok görselin 5. sınıf ders kitabında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. En az görselin yer aldığı sınıf düzeyi ise 7. sınıf olarak tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyi ders kitabında ise toplamda 64 görselin finansal okuryazarlık becerisi ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin somut işlemler dönemini yaşadığı düşünüldüğünde 5. ve 6. sınıf ders kitaplarının görsel ağırlıklı olmasında çocuğun zihinsel gelişim sürecinin de etkili olduğu söylenebilir.

Tabloda 6'da verilen sayısal değerler incelendiğinde finansal okuryazarlık becerisi ile ilişkili mesajlar barındıran görsellere en çok "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Söz konusu öğrenme alanında ekonomik faaliyetler ve finansal kavramların yoğun olduğu ve bu kavramların görsellerde işlendiği göz önüne alınırsa bu sonucun beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

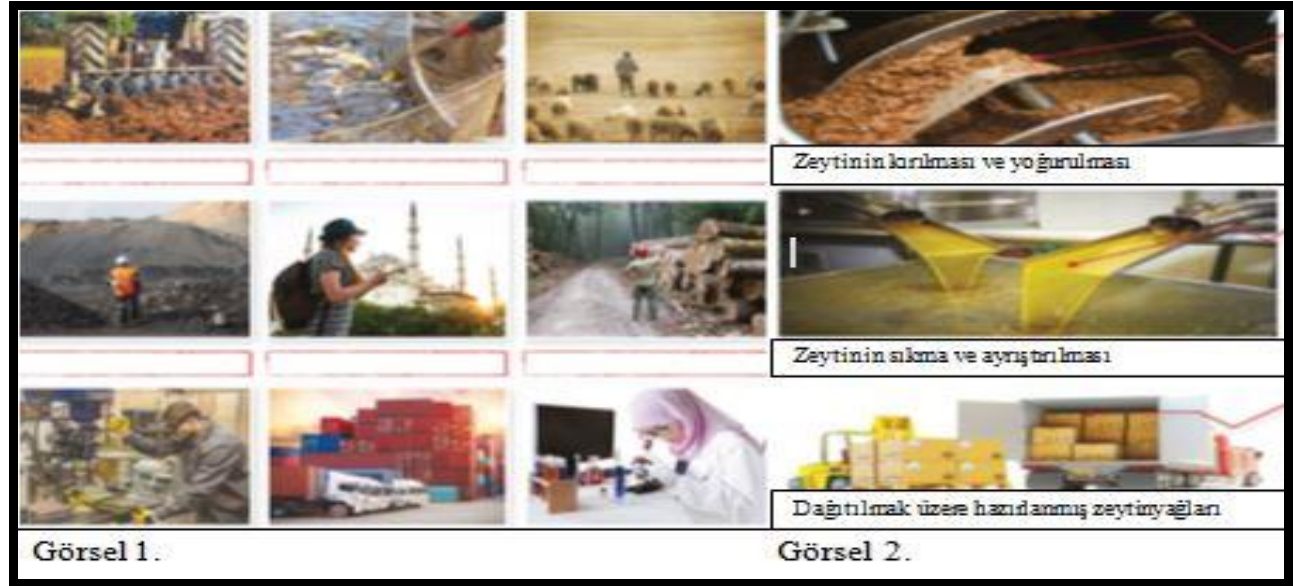
Finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine dönük metin destekli görsellerin en az "Birey ve Toplum" ile "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Öte yandan "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı incelendiğinde ekonomik gelişmeler ile de bağlantılı birçok içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Ancak finansal okuryazarlık becerisini çağrıştıran görsel sayısının bu öğrenme alanında yalnızca 7 olduğu tespit edilmiştir.

"Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı özelinde bir değerlendirme yapıldığında 5. sınıf ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında finansal okuryazarlık becerisi ilişkilendirilebilecek toplamda 102 görsel tespit edilmiştir. Buna karşılık 7. sınıf düzeyine geçildiğinde görsel sayısı 26'da kalmıştır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda somut işlemlerden soyut işlemler dönemine girmesi görsel sayısının düşmesinin bir gerekçesi olarak gösterilebilir.

Sosyal Bilgiler 5., 6. ve 7. Sınıf Ders Kitabında Finansal Okuryazarlık ile İlgili Görsellerden Elde Edilen Bulguların Yorumu

Bu bölümde Sosyal Bilgiler ders kitabında Finansal Okuryazarlık Becerisi ile ilgili yer alan görseller sunulmuştur.

5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin İncelenmesi



Görsel 1'de finansal okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilen görsellerin pek çoğunun ekonomik faaliyetleri vurguladığı görülmektedir. Gündelik hayatımızı sürdürebilmek için gerekli pek çok ürünün temini için farklı ekonomik sektörler daima bir değişim içindedir. Söz konusu görsellerde hayat şartlarındaki değişim ve teknoloji ile bilişimin ortak gelişimi ekonomik faaliyetlerin evrilmesine etki ettiği söylenebilir.

Görsel 2. incelendiğinde tarımsal ürünlerin insanların sofrasına gelene kadar yaşadığı süreç tasvir edilmiştir. Öğrencilerin finansal okuryazarlık becerisini geliştirebilmeleri için bilişsel alt yapılarının da olması kayda değerdir. Bu bağlamda söz konusu görseller bir finansal ürünün aşamalı boyutunu vurgulamış olup tarım, sanayi ve dağıtım ağı arasındaki ilişkiyi betimlemektedir.



Görsel 3'te ve 4'te tarımsal bir ürünün fabrikada işlemden geçirilip tüketilmek üzere tüketim merkezlerinde sergilenmesi anlatılmıştır. Üretim, dağıtım ve tüketim ağının nasıl bir ilişki içinde olduğu vurgulanmaktadır. Ülkenin ekonomik gelişiminde önemli rolü olan başlıca sektörler için çeşitli görseller bulunmaktadır. Bu görseller söz konusu sektörlerin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

6. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin İncelenmesi



Görsel 5'te hayvancılık sektörüne yönelik görseller mevcuttur. Ekonomik bir değeri olan hayvanların beslenip yetiştirilmesi ve nihayetinde pazarlanması aşamalarını kapsayan hayvancılık geleneksel bir meslek koludur. Finansal okuryazarlık becerisi gereği ülkedeki belli başlı ekonomik sektörlerin bilinmesine katkı sağlayan bu görseller öğrencilerin hangi hayvancılık türünün ne gibi özelliklere ve şartlara sahip olduğunu öğrenmiş olacaktır.

Görsel 6'da doğal kaynaklar ile ekonomik faaliyet kolları arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Doğada oluşan ve ekonomik faaliyetlerin temelini oluşturan yer altı / yer üstü pek çok kaynak mevcuttur. Finansal okuryazarlık becerisi bağlamında ülkesindeki veya bölgesindeki doğal kaynakların farkında olup bunların ne gibi avantajlar sağladığını analiz etmesini beklediğimiz öğrenciler böylece ekonomik iş kollarının doğa ile ilişkisini daha iyi anlamlandırmış olacaktır. Söz konusu görseller de bahsedilen durumu destekleyici öğeler barındırmaktadır.



Görsel 7.

Görsel 7'de ülkede bulunan enerji kaynaklarının bazıları görülmektedir. Ülkedeki finans hareketliliğinin başlıca faktörleri arasında yer alan fosil yakıtlar ile yenilenebilir enerji kaynaklarının görsellerine değinilmiştir. Finansal okuryazar olması beklenen öğrencinin bölgesinde ve ülkesinde ekonomik kalkınmaya katkısı olacak hangi enerji kaynaklarının olduğunu öğretmeye dönük söz konusu görseller kullanılmıştır.



Görsel 8.

Ekonomik faaliyetlerin çeşitliliğinin vurgulandığı Görsel 8'de öğrencinin yaşadığı bölgede yoğun olan finansal hareketliliklerin neler olduğunun öğretilmesi amaçlanmıştır. Doğal ve beşerî faktörlerin hangi bölgelerde ne gibi finansal sektörleri oluşturduğuna dair yapılan vurgulamalar görseller ile desteklenmiştir.

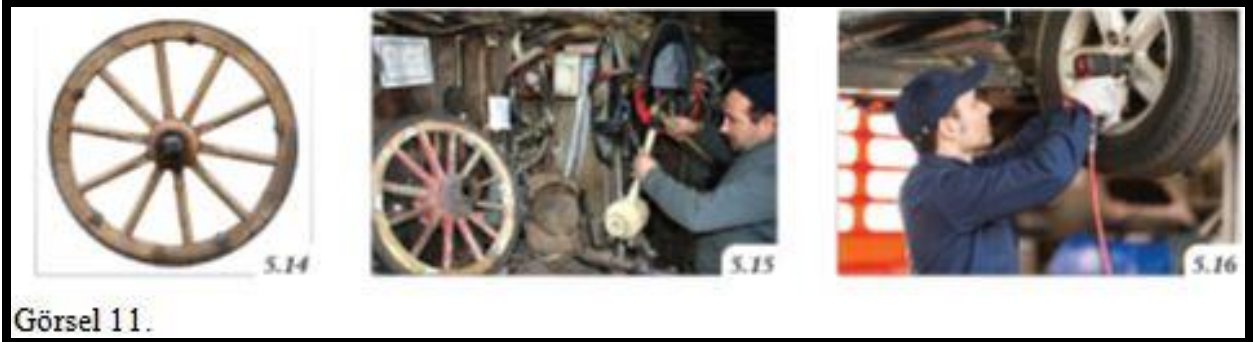
7. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin İncelenmesi

Görsel 9'da kişisel ilgi ve yeteneklere göre öğrencilerin seçecekleri mesleklere yönelik birtakım örnekler içermektedir. Geleneksel bir ekonomik iş kolu olan terziilik veya son yıllarda turizmdeki gelişmelere paralel olarak popüler hale gelen turist rehberliği bunlardan yalnızca birkaçıdır. Finansal okuryazarlık becerisini edinmesini hedeflediğimiz öğrenciler için ders kitabındaki bu görsellerin amaca uygun şekilde tasvir içerdiğini söyleyebiliriz.

Görsel 10'da finans okuryazarı olmasını hedeflediğimiz öğrencilerin çağın yeni meslek kollarına hâkim olmasını ve araştırıp incelemesini beklemekteyiz. Sosyal bilgiler ders kitabındaki bu görsellerde geleceğin meslekleri olarak gösterilen DNA programcısı, robot teknisyenliği gibi iş kollarına yönelik öğrenci farkındalığının geliştirilmesi hedeflenmiştir.



Görsel 11'de tekerleğin kronolojik bir gelişimi betimlenmiş olup tekerlek ekseninde gelişen ve günümüze ulaşan meslek kolları tasvir edilmiştir.



Hayatı kolaylaştırması sebebiyle tekerleğin öğrencinin kafasındaki finans dünyasında önemli bir yer edinmesi gerektiği vurgulanmıştır. Finansal okuryazarlık becerisine sahip bir bireyden değişimin ve sürekliliğin mesleki alanlara nasıl etki ettiğini kavraması beklenebilir. Bu bağlamda görselde zamansal bir dönüşümün iş kollarına yansımaları resmedilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bünyesinde pek çok disiplini barındıran Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan dallardan biri de ekonomi bilimidir. Öğretim programında hedeflenen beceriler arasında olan finansal okuryazarlığa kazanım boyutunda yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında çocuklara finansal okuryazarlık becerisini edindirebilme imkanının yaratılması beklenmektedir. Ünlüer (2021), Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına ilişkin yürüttüğü eylem araştırması çalışmasında uygulama sürecinde öğrencilerin etkinliklere etkili ve yoğun bir şekilde katılım göstererek finansal okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ve ders

kitaplarında kazanım ve içerik hususunda konuya ilişkin yer verme oranının fazla olmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitekim söz bu araştırma bulgularında öğretim programında 45 adet finansal okuryazarlıkla ilişkili kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. Çelik (2021) ise sosyal bilgiler dersinde yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlediği çalışmasında; finansal okuryazarlık becerisi ile ilgili olarak programlarda veya derslerde öğretilenlerin zaman zaman öğrenci davranışlarına yansımadığının gözlemlendiğini, bu yüzden okul dışı öğrenme ortamlarıyla bu beceriye yönelik öğretimlerin desteklenmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Önceki öğretim programlarına kıyasla yeni içeriklerde finansal okuryazarlığa dair kazanımlara yer alma sıklığı artmıştır.

Hayatın her noktasında çocukların karşısına çıkacak olan ekonomi ve finans olgusunun ön planda olması ve ders muhtevasında da kendine daha fazla yer bulması önem arz eden bir konudur. Günümüzün değişen ve gelişen ihtiyaçları ile alışveriş tarzındaki farklılaşmalar bireyin ekonomi ile olan bağlantısını iyiden iyiye artırmıştır. Öğrencilere bununla ilgili deneyimler kazandırmada önemli bir araç olan ders kitaplarının incelenmesinin gerekli olduğu varsayılmaktadır. Seyhan (2020), sosyal bilgiler derslerinde finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlediği çalışmasında; öğretmenler sosyal bilgiler dersinin, bireyi hayata hazırlama ve ekonomik olarak güçlü bireyler yetiştirme amaçları ile finansal okuryazarlık becerisi açısından çok önemli bir ders olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan Abad-Segura ve González-Zamar (2019) öğrenci yeterliliklerinin geliştirilmesine dönük finansal öğretimin gelecekte karar verme becerilerini kullanabilecek bireylerin yetişmesi için bir ön koşul olduğunu vurgulamıştır. Böylece yaratıcılığa dayalı bireysel ve toplumsal girişimciliğin yaygınlaşması mümkün kılınabilir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarının finansal okuryazarlık becerisine ne düzeyde yer verdiği incelenmiştir. 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında yer alan kazanımlar, görseller ve içerikler kapsamlı şekilde ele alınmıştır. Ekonomi ve finans ile ilişkilendirilebilecek görsellerin, kazanımların ve kavramların ne sıklıkla yer aldığı tespit edilmiştir. Öktem (2006)'ın araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin finansal beceriye dönük kavramları ve konuları genel düzeyde bilmedikleri görülmüştür. Kitaplarda söz konusu beceriyle ilişkili kavramların azlığı da öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşüklüğüne etki etmiştir. Yıldırım (2016), yaptığı çalışmada ekonomi bilimine yeteri kadar önem verildiği takdirde ortaokul öğrencilerinin finansal becerilerinin geliştirilmesinin mümkün olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki gerekli somut değişimlerin netice itibarıyla finansal okuryazarlık becerisine katkı sunması beklenmektedir. Çelikten (2020), ilkökul öğrencileri için geliştirdiği finansal okuryazarlık programını uygulayarak çocukların akademik başarılarına ve finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarına etkilerini araştırdığı çalışmasında; bu yönde yürütülen çalışma sayesinde öğrencilerin finansal okuryazarlık konusuna yönelik tutum ve davranışlarında olumlu yönde gelişmeler tespit etmiştir. Bu açıdan ders kitaplarında konu içeriği veya etkinlik bölümlerinde finansal okuryazarlık becerisine yönelik doğrudan veya dolaylı olarak hizmet edecek etkinlikler tasarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sürecin devamı olarak teorik olarak verilen finansal okuryazarlığın uygulamalı öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu durumda performansa dayalı bir okuryazarlık öğretiminin öğrencilerdeki yetkinliği daha da geliştireceği sonucuna varılabilir (Salas-Velasco, Moreno-Herrero & Sánchez-Campillo, 2021). Bu çalışmada da ders kitaplarındaki görsellerin ve etkinliklerin finansal okuryazarlık becerisinin gelişimine katkı sunabilecek biçimde ve sıklıkta yer aldığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarının kazanımlarına bakıldığında 20 kazanımın doğrudan 25 kazanımın ise dolaylı şekilde finansal okuryazarlıkla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe beceriye dönük kazanım sayısında ise düşüş yaşanmıştır. Süntar ve Akhan (2010)'ın çalışmalarında ekonomi okuryazarlığına vurgu yapan öğretim programının öğrenci başarısına daha çok etki ettiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla finans ve ekonomi ile ilişkili programda daha çok kazanıma yer verilmesi gerektiğinin önemine değinilmiştir. Söz konusu araştırmanın bulguları dikkate alındığında sosyal bilgiler ders kitaplarında yerel ve global ekonomi anlayışını karşılaştıracak görsellerin yer aldığı görülmektedir.

5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içeriğinde finansal okuryazarlığının işleniş sıklığına bakıldığında en çok 6. sınıf içeriklerinde beceriye yer verildiği tespit edilmiştir. 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında söz konusu beceriyi çağrıştıran kavramların içeriklerde geçme sıklığı ise birbirine yakın çıkmıştır. “Ekonomi / Ekonomik”, “Ticaret”, “Sektör”, “İş / İşçilik” ve “Alışveriş” in sıklıkla geçtiği “E-Ticaret”, “Banka / Bankacılık”, “Güvenli Ödeme”, “Kredi Kartı / Güvenli Ödeme”, “Bütçe”, “Para”nın ise çok az geçtiği tespit edilmiştir. Söz konusu bulgular Öktem (2006)’in sonuçlarıyla mukayese edildiğinde benzeşik ve araştırma sonuçlarını destekleyici kavramların yer aldığı görülmüştür.

Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan görseller incelendiğinde 5. ve 6. sınıf düzeyinde daha çok ilişkilendirme yapılmıştır. Finansı ve ekonomiyi çağrıştıran görsellerin en az yer aldığı düzey ise 7. sınıf olmuştur. Finansal okuryazarlık becerisi ile ilişkili mesajlar barındıran görsellere en çok “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Şimşek (2019), hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programları ve ders kitaplarında finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine yönelik yürüttüğü durum incelemesi çalışmasında; finansal okuryazarlık becerisine yönelik kazanımlara hayat bilgisi boyutunda da yer verildiği ve ders kitaplarında öğrencilerin temel eğitim düzeyinde finansal okuryazarlık kavramlarını gördüklerini belirtmiştir. Bu açıdan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin finansal okuryazarlık becerisi açısından birbirlerini destekledikleri söylenebilir. Ancak Başaran, Gürdal ve Altıntaş (2021) “Türk Okul Öncesinde Mali Okuryazarlık” başlığıyla yürüttükleri çalışmalarında okul öncesine yönelik finansal okuryazarlığın hem öğretmenler hem de müfredat açısından desteklenmediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları irdelendiğinde teknolojik ilerlemeyle birlikte ekonomik yaşantımızda sıklıkla kullandığımız “Kredi kartı, E-fatura, E-ticaret” gibi kavramlara ders kitaplarında çok az verilmesi dikkat çekici bir sonuç olarak görülebilir. Araştırmaya konu olan ders kitaplarının tüm düzeylerinde bilişim çağında yaşıyor olmanın getirdiği sanal ticaret ile ilgili içerik ve görsellerin de azlığı elde edilen diğer sonuçlardır. Söz konusu araştırmanın bulguları Tufan (2019)’ın çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öneriler

Doküman incelemesi yoluyla yürütülen bu çalışma, 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ve 2020- 2021 Eğitim- Öğretim yılında okullarda kullanılan 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenerek yapılmıştır. Sonuç ve tartışma bölümünde sözü geçen durumlar ve elde edilen yorumlarla ilişkili olarak araştırmaya dönük öneriler şu şekildedir:

- ✚ Güvenli ticaret ve sanal alışveriş ile ilgili kavram, içerik ve görsellerin kitaplarda daha sıklıkla yer verilmesi önerilmektedir.
- ✚ Günlük yaşamda pek çok ihtiyacımızı karşılayacak finansal okuryazarlık becerisi ile ilgili kazanımlara ve etkinlik örneklerine daha fazla yerilmesi uygun görülmektedir.
- ✚ Finansal okuryazarlık becerisi ile ilişkili kazanım, görsel ve içeriklere diğer ünitelerde de dengeli şekilde yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- ✚ Kitap hazırlama komisyonlarına finansal okuryazarlık becerisi doğrultusunda gerekli destekleyici eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Abad-Segura, E. & González-Zamar, MD (2019). Finansal eğitim ve finansal okuryazarlığın yaratıcı girişimcilik üzerindeki etkileri: Dünya çapında bir araştırma. *Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 238. <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/238> adresinden 10.03.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Adalar, H. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi: Bir model önerisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhan N. E. & Kılıçoğlu G. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 209-225. <https://doi.org/10.17755/esosder.43846>
- Akhan, N. E. & Hayta, N. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde ekonomi okuryazarlığının geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 205-230.
- Aktaş, V., Tokmak, A. ve Kara, İ. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından incelenmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), 266-289. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408>.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. Dilek, D. (Ed), *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Atkinson, A. & Messy, F. A. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study*. https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial-literacy_5k9csfs90fr4-en 08.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bozkurt, E., Toktaş, Y., Altın, A. (2019). Türkiye’de tasarruf ve finansal okuryazarlık üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (72). <https://doi.org/10.17755/esosder.518727>
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 733-765 . DOI: 10.33711/yyuefd.919620
- Çelikten, L. (2020). *Marmara finansal okuryazarlık programının geliştirilmesi ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dedebali, N. C., Daşdemir, İ. & Şan, S. (2019). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,20(2), 595-630.
- Engin, C., Eren., A. & Balkar, O. (2021). Kahramanmaraş sütçü imam üniversitesi lisans öğrencilerinin finansal okuryazarlık durumlarının tespitine yönelik bir alan çalışması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 42 (2), 283-315. <https://doi.org/10.14780/muiibd.854410>
- Gökçek, T. & Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Ortaöğretimde matematik ders kitabı yerine alternatif kaynakların tercih edilme nedenleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4 (1).
- Hung, A., Parker, A. M. & Yoong, J. (2009). *Defining and measuring financial literacy*. https://papers.ssrn.com/Sol3/Papers.Cfm?Abstract_Id=1498674 08.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İlhan, G., Şeker, M. & Kapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler sınıf ders kitaplarında turizm kavramının yeri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 42-62.
- Kafadar, T. & Şan, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 214-234 .
- Kara, İ., Aktaş, V. & Yaman, T. (2021). Fransa ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi: Ortaokul tarih ve coğrafya dersi örneği. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5 (1), 98-118 . DOI: 10.38015/sbyy.931674
- Krizek, J. I. T., & Ing, D. H. (2012). Financial literacy of university students: Methodology and results of an online survey. *International Journal of Business and Social Science*, 3(22).
- Lusardi, A. (2008). ‘Financial literacy: An essential tool for informed consumer choice?’, *National Bureau of Economic Research Paper*. No. 14084. <https://www.nber.org/papers/w14084> 09.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of economic literature*, 52(1), 5-44.

- Mammadova, G. (2020). *İlkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki kazanımlarda finansal okuryazarlıkla ilgili öğrencilerin tutum ve görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Samsun.
- MEB. (2016). *Bütçemi Yönetebiliyorum Projesi Eğitimcilerin Eğitimi*. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/butcemiyonetebiliyorum-projesinde-81-ilimizin-egitici-egitimi-gerceklestirildi/icerik/500> 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Moore, D. (2003), "Survey of financial literacy in Washington state: Knowledge, behavior, attitudes and experiences," *Technical report 03-39, Social and Economic Sciences Research Center, Washington State University*.
- OECD (2011). *Measuring financial literacy: Questionnaire and guidance notes for conducting an internationally comparable survey of financial literacy*, <https://www.oecd.org/finance/financial-education/49319977.pdf> 09.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2012). *Financial education in schools. OECD Publishing*.
- OECD. (2013b). *Advancing National Strategies for Financial Education: A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD*. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/advancing-national-strategies-for-financial-education.htm> 09.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları anlama ve kazanma düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Öztürk, C. (2009). *Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış*. C. Öztürk (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Salas-Velasco, M., Moreno-Herrero, D., & Sánchez-Campillo, J. (2021). Okullarda finansal eğitim öğretimi ve öğrencilerin finansal okuryazarlığı: PISA verileriyle ülkeler arası bir analiz. *Uluslararası Finans ve Ekonomi Dergisi*, 26 (3), 4077-4103. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ijfe.2005> adresinden 10.03.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 200-218.
- Selim, U. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Sevgi, T. (2019). *2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programı ve 4- 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ekonomi okuryazarlığı* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Sakarya.
- Seyhan, A. (2020). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 88-113. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.726511>
- Süntar-Akhan, N. E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinde ekonomi okuryazarlığının durumu ve geliştirilmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, S. (2019), Hayat ve sosyal bilgiler programları ve ders kitaplarındaki finansal okuryazarlık becerisi geliştirmeye yönelik durum incelenmesi, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(42): 2618-2632
- Başaran, ST, Gürdal, G. & Altıntaş, S. (2021). Türk okul öncesi eğitiminde finansal okuryazarlık. *Psiko-Eğitimsel Araştırma İncelemeleri*, 10 (2), 8-28. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.01
- Tokmak, A., Şeker, M. & Yılmaz, A. (2020). Düşünme eğitimi dersinin değerler eğitimi ve sosyal bilgiler becerileri açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences And Education*, 3 (2), 412-431.
- Türkben, T. (2019). Investigation of text pictures in Turkish textbooks, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 650-672. DOI: 10.17679/inuefd.547841

- Ünlüer, G. (2021). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına ilişkin eylem araştırması. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 277-303. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/62183/843712>
- Willis, LE. (2008). *Finansal okuryazarlık eğitime karşı*. Iowa L. Rev., 94, 197.
- Yalçınkaya, E., & Er, T. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*.
- Yılar, M. B. & Çam, İ. D. (2020). 20. ve 21. yüzyılın başlarına ait ders kitaplarında vergi: karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 503-514. <https://doi.org/10.48145/gopsbad.807009>
- Yıldırım, G. (2017). Çocuklar için yaygın eğitim kapsamında yürütülen ekonomi eğitimi çalışmalarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (ERTE Özel Sayısı), 103-124.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is a requirement of financial competence for individuals to make the right investments by making realistic decisions in their economic lives. In this regard, it is considered important that today's knowledge of the field translates into skill to closely monitor developments in the financial markets tomorrow and become part of the process. Thus the processing of financial literacy education in schools can be stated to be decisive in ensuring the guarantee of individual and societal future.

When financial literacy is taken from different angles, it undertakes one of the major missions in identifying needs and internalizing savings awareness by request, in addition to enhancing economic skill in the individual's surefire progress towards the future. Thus, the ability of financial literacy, which will enable individuals to account for their current economic situation in a healthy manner, will contribute to the formation of a regular standard of life. Another definition states that 'financial literacy; is the composition of awareness, knowledge, skills, attitudes and behaviours needed to make the right financial decisions and achieve individual prosperity. " Financial literacy involves the processes of turning knowledge into skill and forming it as attitude and behaviour.

In the skills teaching that is cared about in the Social Studies teaching program, the aim is to gain the necessary financial knowledge, attitudes and competence taking into account the student's period of development. In this context, the study of course materials, content, and programming; it can be said that the student is decisive in being an economic decision-maker, taking the right steps with savings awareness (Islands, 2019). The Social Studies course, a cornerstone of teaching information belonging to different disciplines of social science, included 27 skills within the current program in 2018. One of the skills at stake is financial literacy. With the skills of financial literacy replaced in the Social Studies Teaching Programme as of 2017, the student is expected to be taught certain concepts of micro and macro economics to a level that can closely monitor actual financial developments.

The purpose of the research

The main purpose of the research is; The issue of financial literacy skill in Social Studies textbooks is the assessment of what level is involved in attainment and visual level. The research problem phrase was therefore determined as "How is financial literacy skill handled in Social Studies textbooks?" Within the framework of this basic objective, answers to the following sub-problems are sought:

5., 6. and 7. How often is the Class Social Studies teaching program financial literacy skill addressed in course gains?

5., 6. and 7. How often is the concept, the main text topic and the financial literacy skill as a topic of additional text addressed in Class Social Studies textbooks?

5., 6. and 7. How often is the skill of financial literacy addressed in Class Social Studies textbook visuals?

2. METHOD

The study was designed in accordance with the qualitative research method. The study used document review technique as a data collection tool. The document review technique is an economic data collection technique, depending on the relative purpose of use. Also to be able to evaluate by attainment size, the Social Studies Teaching Program 2018 was reviewed, textbooks examined and interpreted gains, subject texts, visuals for each grade level. The method of content analysis was used in the analysis process of the data obtained

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This study examined the level at which Social Studies textbooks are involved in financial literacy skill. The achievements, visuals and content in the 5th, 6th and 7th grade textbooks have been comprehensively discussed. It has been established how often visuals, gains and concepts that can be associated with economics and finance are involved.

The research findings of Öktem (2006) showed that students did not know the concepts and subjects of financial skill at the general level. The scarcity of concepts associated with the skill involved in books also affected the low levels of knowledge of students. Yıldırım (2016) concluded that improving the financial skills of secondary school students may be possible if his research places sufficient emphasis on economic science. Accordingly, the necessary concrete changes in textbooks are expected to contribute to financial literacy skills as a result. In her study from Steel (2020), in which she explored the implications for children's academic achievements and financial literacy attitudes and behaviors by implementing the financial literacy program she developed for primary school students; The study found positive improvements in students' attitudes and behaviors towards financial literacy. In this respect it is thought it would be beneficial to design activities in textbooks that would serve directly or indirectly towards subject content or financial literacy skill in event sections. As a continuation of this process, it is considered important to support theoretically given financial literacy with applied teaching methods and techniques. In this case, it may be concluded that a performance-based literacy teaching would further improve competence in students (Salas-Velasco, Moreno-Herrero & Sánchez-Campillo, 2021).

Looking at the gains of social studies textbooks, 20 gains directly 25 gains were indirectly associated with financial literacy. There has also been a decline in the number of gains in skill as class levels have risen. In the studies of Süntar and Akhan (2010), it was found that the teaching program emphasizing economics literacy had a greater impact on student success. Therefore, it is important that more gains should be included in the programme associated with finance and the economy.

5., 6. and 7. 6 most when looking at the processing frequency of financial literacy in class social studies textbooks content. class content has been found to include skills. 5. and 6. in class textbooks, the frequency at which the concepts evoking the skill are passed in the contents is close. It was found that "E-Commerce," "Bank/Banking," "Safe Payment," "Credit Card/Secure Payment," "Budget," and "Money" often passed. The findings were compared to the results of Öktem (2006), which showed that the concepts supporting similarities and research results were included.

5 when the visuals included in middle school Social Studies textbooks were examined. and 6. more associations have been made at class level. The level at which visuals evoking finance and the economy are least involved is 7. It's been class. Visuals containing messages associated with financial literacy skill were found to be most involved in the "Production, Distribution and Consumption" learning area. Simsek (2019) in his case review study of life knowledge and social studies programmes and the development of financial literacy skill in textbooks; gains for financial literacy skills are also included in the life knowledge dimension and textbooks indicate that students see concepts of financial literacy at basic educational level. From this perspective, life knowledge and social studies courses can be said to support each other in terms of financial literacy skill. However, Çaraşan, Gürdal and Altıntaş (2021) stated that the financial literacy for pre-school is not supported in terms of both teachers and curriculum.

With technological advancement when research results are scrutinized, it can be seen as a remarkable result that concepts such as "Credit card, E-bill, E-commerce," which we often use in our economic life, are rarely discussed in textbooks. The scarcity of content and visuals related to virtual commerce brought about by living in the age of IT at all levels of the textbooks subject to research are other results. The findings of the research in question coincide with the study results of the Flood (2019).

Recommendations

In this study, in which document analysis was used, the completion of the 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks used as teaching materials in the 2020-2021 academic year. The recommendations for research in relation to the results and comments mentioned in the discussion section are as follows:

- It is recommended that the concept, content and visuals related to safe trade and virtual shopping should be included more often in books.
- It is considered appropriate to place more on the gains and activity examples associated with the financial literacy skill to meet our many needs in everyday life.
- Acquisition associated with financial literacy skill, it is thought it would be beneficial to give visual and content a balanced place in other units as well.
- Book preparation commissions are recommended to provide necessary supportive training in line with financial literacy skill.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler 5., 6. ve 7. Sınıf ders kitapları incelenmiştir. Doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı araştırmanın veri kaynakları incelenen ders kitapları, öğretim programı ve kaynakçada yer verilen kitap ve makaleler ile sınırlıdır. Araştırma konu olarak kazanım, görsel ve içeriklerin incelenmesi ile sınırlıdır.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci ve sorumlu yazarı araştırmanın planlanması, verilerinin toplanması ve analizi süreçlerine katkı sağlamış olup, araştırmanın ikinci yazarı alan yazın taraması, giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerine katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.



Veysi AKTAŞ

Araştırmanın Sorumlu Yazarı

23.08.2022



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2023, 23(1),471–494. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1182666>



Organizational Dissent as an Intermediator in the Relationship Between Job Security Perception and Professional Self-Esteem of Elementary School Teachers

Sınıf Öğretmenlerinin İş Güvencesi Alguları ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Muhalefetin Aracılık Etkisi

Reyhan GEÇDOĞAN YILMAZ¹ , Bahri AYDIN² 

Geliş Tarihi (Received): 30.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 22.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Abstract: The purpose of this study is to determine whether organizational dissent has a mediating role in the relationship between elementary school teachers' job security perceptions and professional self-esteem. The research was conducted using the descriptive-relational survey model with 211 elementary school teachers working in 14 public primary schools in the city center of Amasya in the 2018-2019 academic year. The data in the study were collected using Arıcağ's (1999) Professional Self-Esteem Scale, Kassing's (2000) Organizational Dissent Scale, and the Job Security Perception Scale developed by the researcher. According to the results of the research, elementary school teachers exhibit vertical dissent behavior rather than horizontal dissent behavior. In addition, job security positively and significantly affects Vertical and Horizontal dissent. Vertical Dissent affects Belief in the Functionality of the Profession sub-dimensions significantly and positively; its' effect on Acceptance of the Profession and the Value of the Profession is not statistically significant. Horizontal Dissent does not significantly affect Acceptance of the Profession, Value of the Profession, and Belief in the Functionality of the Profession sub-dimensions. It was concluded that there is a low and positive relationship between elementary school teachers' job security perceptions and professional self-esteem, organizational dissent is a partial mediator in the relationship between job security perception and professional self-esteem, and vertical dissent is a partial intermediary in the relationship between job security perception and belief in the functionality of the profession.

Keywords: Professional self-esteem, organizational dissent, job security, elementary school teacher.

&

Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin iş güvencesi alguları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkide örgütsel muhalefetin aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında Amasya il merkezinde 14 kamu ilkokulunda görev yapan 211 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Arıcağ (1999) Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Kassing (2000) Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen İş Güvencesi Algısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenleri yatay muhalefet davranışından çok dikey muhalefet davranışı sergilemektedirler. İş Güvencesi Algısı, Dikey ve Yatay Muhalefet'i pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir. Dikey Muhalefet; Mesleğin İşlevselliğine İnanç alt boyutunu anlamlı ve pozitif yönde etkilemekte ancak Mesleği Kabul ve Mesleğin Değeri'ni anlamlı olarak etkilememektedir. Yatay Muhalefet; Mesleği Kabul, Mesleğin Değeri ve Mesleğin İşlevselliğine İnanç alt boyutlarını anlamlı olarak etkilememektedir. Sınıf öğretmenlerinin iş güvencesi alguları ile mesleki benlik saygıları arasında düşük ve pozitif düzeyde bir ilişki olduğu, örgütsel muhalefetin iş güvencesi algısı ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkide ve dikey muhalefetin de iş güvencesi algısı ile mesleğin işlevselliğine inanç arasındaki ilişkide kısmi aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki benlik saygısı, örgütsel muhalefet, iş güvencesi, sınıf öğretmeni.

Atıf/Cite as: Yılmaz-Geçdoğan R., ve Aydın, B. (2023). Organizational dissent as an intermediary in the relationship between job security perception and professional self-esteem of elementary school teachers. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 471-494 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1182666>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma "Sınıf Öğretmenlerinin İş Güvencesi Alguları ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Muhalefetin Aracılık etkisi" adlı doktora tezi olarak sunulmuştur.

¹Sorumlu Yazar: Dr. Reyhan Geçdoğan Yılmaz, r.gecdogan@hotmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8942-4915>

²Prof. Dr. Bahri Aydın, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bahriaydin@ibu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1720-6334>

1. INTRODUCTION

Human beings have always had to live together and meet their different needs. Since the beginning of history, they have had to establish various organizations. Since their first emergence, these established organizations have changed according to economic, social, political, and technological developments. Every development and change affects the input and output of the organization. Organizations have to keep up with these changes to survive and gain a competitive advantage. Educational organizations also have to train and develop the teacher profile they need to reach their goals and keep up with the era. Otherwise, an old-fashioned education system, which cannot keep up with contemporary requirements, will bring the whole nation down in every field and aspect. Its negative consequences will affect all systems directly and indirectly. It would not be wrong to say that teachers have the most critical and essential role in the development and change of the education system. The teaching profession is a profession where input and output are both human and require human qualities.

Achieving the targeted educational goals can become a reality with teachers who love their profession, believe that their profession is respectable and important, and consider their profession to be identical to their personality (Okan & Döğler, 2017). If the individual chooses a profession compatible with his personality, self-perception gets stronger, while a profession incompatible with the personality causes dissatisfaction and conflicts (Super & Bohn, 1970). At this point, professional self-esteem can be considered a necessary teacher quality to achieve the targeted educational goals by expressing the value and importance given to the profession (Arıca, 1999). Professional self-esteem is an organized view of value in a job role based on the individual's evaluation of one's perception of competence in interpersonal relationships related to work and role expectations (Kunes-Connel, 1991). Carmel (1997) defines professional self-esteem as an individual's positive and negative personal attitude towards professional competence, performance, and professional value.

Studies have shown that professional self-esteem affects attitude towards the teaching profession (Girgin et al., 2010); prospective teachers have higher professional self-esteem when they are satisfied with the department they study (Arıca & Dilmaç, 2003); what's more, voluntarily choosing the teaching profession and preference order of teaching as a profession affects professional self-esteem (Uslu, 2015). In addition, teachers' professional self-esteem is reported to be at a moderate level in some studies (Baloğlu et al., 2006; Cesur, 2007; Irmak, 2015; Kiriş, 2016) while others report that teachers' professional self-esteem levels are high (Camadan et al., 2018). When these studies are evaluated, it is seen that teachers' opinions about professional self-esteem are at the level of "I agree," and it is necessary to determine whether there are different variables that affect teachers' professional self-esteem levels.

Professional self-esteem should not only be seen regarding one's profession as a valuable and respected job, nor should it be considered separately from individual and social values. Payne (2007) found that employees with high organizational-based self-esteem exhibit more oppositional behavior than employees with low and moderate self-esteem. Bozali & Camadan (2018) found a relationship between professional self-esteem and supportive and intrusive over-role behavior. Teachers with a higher level of professional self-esteem show supportive and intrusive behaviors more often compared to their colleagues. Teachers with high professional self-esteem feel responsible for expressing this when they see a problem in their organization or feel things are worsening. Shahinpoor & Matt (2007) state that the key concept in solving the problems of social and organizational systems is not those who constantly glorify existence but the enlightened employees who can look critically. Graham (1983) defines dissidents as those who can express their dissenting views when organizational problems and practices exceed the threshold of acceptance of their conscience. An organizational dissent is a form of employee voice, which includes the expression of disagreements and contradictory opinions of employees about practices and policies in the organization

(Kassing, 2002). In light of these explanations, it is thought that organizational dissent is related to professional self-esteem.

It is not enough for a teacher to be competent in fulfilling their instructional duty. It is also important to express themselves (Turan, 2004). Every individual joining the organization with different goals and expectations brings some disagreement and differences of opinion (Özdemir, 2010). It is necessary to transform the organization into a social environment where the individuals working in the organization participate in decisions and present their ideas and suggestions rather than just being a place where bread is earned (Tosun, 1990). It is no longer sufficient to motivate the people of the global world only with material motives. The individual feels happy and satisfied in organizations that value their thoughts, regard themselves as respected, and even support their contrary thoughts. When members of an organization from different backgrounds and environments have the opportunity to voice their different thoughts and opinions about the organization, they improve the organization in terms of organizational development, change, and democracy (Kassing, 2002). In the light of these explanations, organizational dissent is a concept that enables individuals to express their dissatisfaction with the organization.

In this context, it is thought that the responsibility of the employees to display an oppositional attitude also affects their professional self-esteem levels. Organizational dissent contributes to intra-organizational democracy and the solution of problems within the organization, thanks to the individual's expressions of different views and disagreements in the organization (Kassing, 1997). The existence of organizational dissent in educational organizations can be seen as an expression of educational problems, and it can be interpreted that organizational democracy is dominant in organizations where organizational dissent is intense (Özdemir, 2010). Organizational democracy states that individuals in the organization have the right to participate in the management and organizational processes (Harrison & Freeman, 2004) and have the right to live with the opinions and thoughts that are contrary to the organization (Sönmez, 2008). Organizational democracy enables individuals in the organization to have their voices heard (Yazdani, 2010). It can be said that dissident teacher behavior is important in forming teachers' professional values (Kadı & Beytekin, 2015). However, if the members of the organization have a long-term employment guarantee in their organization, they do not hesitate to express their opposing opinions to their superiors by taking power from this guarantee (Özdemir, 2010).

At this point, employees can express the negativities they see in the organization, their different opinions, an unethical situation, or their oppositional thoughts thanks to their job security. The concept of job security refers to the protection of the individual's right to work with the limitations imposed on the termination of the employment contract without a valid reason (Fidan, 2006) to increase his seniority over time and thus to live a safe life thanks to the standard of living and retirement in the future (Dereli, 2002). The concept of job security is composed of the regulations that restrict and prevent the employee's labor, prevent termination by the employer without a justified reason, the legal dimension of the business relationship, the arbitrary practices of the employer, and provide continuity to the service contract (Çelebi, 2017). If the individual has a perception that job security will protect him when he exhibits an opposing attitude, he may have the courage to take an opposing attitude. Because the individual meets his physiological needs thanks to his job and even meets the need for respect and appreciation by gaining a place in society with his profession, in this context, job security provides a prerequisite for organizational dissent.

The high perception of job security supports organizational dissent by freely expressing different opinions and disagreements in educational organizations. Organizational democracy can only be contributed by organizations where different opinions and thoughts are not suppressed or even supported. Teachers who are democratic, who agree with the decision, whose opinions are valued, and who can express this easily even when they have contrary thoughts, are respectful to their profession and consider their profession valuable. Employees who can express themselves with opposing thoughts and behaviors, change organizational practices and policies, and impact other stakeholders feel stronger and have more control

over their profession (Kesen & Pabuçcu, 2016). From this point of view, it is thought that organizational dissent behavior will contribute positively to professional self-esteem by giving teachers a sense of professional power, control, self-expression, and creating change. A teacher evaluates their profession and, according to the result of this evaluation, either sees their profession as valuable or worthless. In this assessment made by the teacher, the importance of organizational dissent behavior becomes apparent. Because if the teacher's efficiency in school is low, their ability to correct mistakes has no effect on organizational practices and policies, and it is difficult to have high professional self-esteem. If the teacher sees himself as an active member within the organization, their evaluation of the profession will also be positive. At this point, it is thought that the concept of job security can affect professional self-esteem through organizational dissent.

Demir (2010) found that teachers without job security behave cautiously in their relations with their administrators, perform tasks they do not have to do, and cannot perform their professional duties as they wish due to their anxiety and fear. An employee who does not have job security is obliged to fulfill even the orders that are not included in the employment contract, and even those that are illegal, for fear of being fired (Poyraz & Kama, 2008). Opposing views will not be voiced when employees have limited opportunities to find a job, if they need training for a new job, if they need to move, in short, if the cost of leaving the job is high (Graham, 1983). The outcomes of this study show that determining the relationship between job security and organizational dissent is important, and it is worth doing further research on.

Individuals get their first impressions of professional self-esteem in educational institutions, and therefore, the prerequisite of creating a society with high professional self-esteem is institutions equipped with educators with high professional self-esteem (Karadağ et al., 2009). It is thought that the higher the professional self-esteem of the teachers who shape society, the higher the respect of the students they educate about their future professions. Generations that believe in freedom of thought, freedom of conscience, and wisdom (Atatürk, 1925) that the founders of the Turkish Republic expect can only be raised by teachers who have the ability to think scientifically, give importance to freedom of thought, have the courage to oppose, democratic, honorable, valuable and respected in their profession. In this context, it is necessary to determine whether job security provided to teachers affects professional self-esteem through organizational dissent.

In addition to general culture and professional training, teachers should have additional virtues such as self-efficacy perception, positive attitude, and professional self-esteem (Girgin et al., 2010). It is important to determine and understand the moral and psychological factors that affect the employees and meet their expectations (Bursalıoğlu, 2011). In accordance with these findings, being at the heart of the education system, it is important to reveal the factors related to teachers' professional self-esteem. When the literature is examined, studies investigate the relationship between professional self-esteem and several variables. These studies reported important results relating professional self-esteem to these variables. However, to the best of our knowledge, no study has investigated the effect of job security perception on professional self-esteem through organizational dissent. In this regard, we believe this study will contribute to the literature.

1.1. Purpose of the Study

The purpose of this study is to determine whether organizational dissent has a mediating role in the relationship between elementary school teachers' job security perceptions and professional self-esteem.

1.2. Importance of the Study

With this study, it is expected that determining the relationship between job security, organizational dissent, and professional self-esteem concepts and their effects on each other will primarily be useful for teachers. In addition, being directly affected by the quality of education, this study may raise awareness among students and parents; what is more, having a great influence on determining the professional self-esteem level of teachers and being an important factor in shaping organizational dissent in educational organizations; school administrators and executives of Ministry of National Education [MoNE] may find points in increasing teachers' job security perceptions.

2. METHOD

2.1. Research model

This research was conducted using a relational model. In this type of research model, it is tried to determine whether there is a change between the variables (Karasar, 2012). Predicting relationships between variables and possible outcomes, it can be determined by relational research whether the variables show a consistent change. (Metin, 2014). There are two independent variables and one dependent variable in this study. While organizational dissent is a dependent variable with the assumption that it can be affected by the perceptions of elementary school teachers' job security, it is included in the model as an independent variable with the assumption that it can affect elementary school teachers' professional self-esteem. It is predicted that classroom teachers' perceptions of job security may have an impact on their professional self-esteem through organizational dissent, and by using the relational model, it is revealed whether the variables show a consistent change together.

2.2. Participant

Due to the wide availability of the research population, sampling was not used, and the research was carried out on the whole universe. The universe of the research consists of 247 elementary school teachers working in 14 public primary schools in the city center of Amasya in the 2018-2019 academic year. Scales were delivered to 247 elementary school teachers in the research universe, and the study was conducted with 211 elementary school teachers who voluntarily participated in the study. 56.9% of the participants in the research group are women, and 43.1% are men; 95.3% of the participants are married; theremaining 4.7% are single; 95.7% have a bachelors degree, 4.3% have master's or Ph.D. degree; 88.6% of them are members of a union, while 11.4% are not members of any union; 6.2% of them have seniority of 6-10 years, 4.3% for 11-15 years, 37% for 16-20 years and 52.6% for 21 years or more; and age strata is as follows; 22.3 % of them are 31-40, 42.2% are 41-50, 27% are 51-60 and 8.5% are 61 years or older.

2.3. Data collection tools

In this study, we collected the data using the "Professional Self-Esteem Scale" developed by Arıcak (1999), "Organizational Dissent Scale" developed by Kassing (2000) and adapted into Turkish culture by Dağlı (2015) and "Job Security Perception Scale developed by authors.

Professional Self-Esteem Scale: Developed by Arıcak (1999), this scale consists of 30 items and 3 sub-dimensions (Acceptance of the Profession, Value of the Profession, and Belief in the Functionality of the Profession). Arıcak (1999) determined the reliability coefficient of the scale as ($\alpha = .93$), the test-retest method result as (.90) ($p < .01$), and also the reliability coefficients of the sub-dimensions as Profession Acceptance as ($\alpha = .90$), The Value of the Profession as ($\alpha = .80$) and Belief in the Functionality of the Profession as ($\alpha = .65$). Within the scope of the research, according to the scale evaluation criteria of Kalaycı (2008); Acceptance of the Profession is ($\alpha = .78$), Value of the Profession is ($\alpha = .73$), and Belief in the Functionality of the Profession is ($\alpha = .63$) sub-dimensions were found to be quite reliable. The Professional Self-Esteem Scale total ($\alpha = .87$) was found to be highly reliable. The scale validity was determined using content and construct validity. Items accepted by at least 75% of the experts were included in the scale. Factor analysis was performed for

construct validity, and a 3-factor structure was derived, which explained 46% of the total variance, and 30 items had a factor load of more than 0.40.

Organizational Dissent Scale: The scale was developed by Kassing (2000) and adapted into Turkish by Dağlı (2015). The scale consists of 18 items and 2 sub-dimensions. The reliability coefficient ($\alpha=.83$) of 9 items in the open dissent (vertical dissent) sub-dimension, the reliability coefficient ($\alpha=.87$) of 9 items in the hidden dissent (horizontal dissent) sub-dimension, and the sum of the Organizational Dissent Scale ($\alpha=.87$) have all been determined by (Kassing, 2000). Within the scope of the research, according to the scale evaluation criteria of Kalaycı (2008), It was found that the vertical dissent is ($\alpha=.79$) and the horizontal dissent is ($\alpha=.75$) sub-dimensions were quite reliable. The total of the Organizational Dissent Scale ($\alpha=.85$) was highly reliable. The scale was translated into Turkish, and then we asked for expert opinions in terms of language, content, measurement, and evaluation. The survey was administered to a group of teachers in Turkish and then two weeks later in English, and Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient was found to be 0.976. Accordingly, it was observed that there was a high level, positive and significant relationship between the English and Turkish scales. Factor analysis was performed to determine the construct validity. A two-dimensional structure was obtained, consistent with the original scale, and explained 45.10% of the total variance. Confirmatory factor analysis was performed to test the two-factor structure of the scale. The goodness of fit values was obtained from the confirmatory factor analysis of the Organizational Dissent Scale; $\chi^2/df=2.23$; CFI=.90; GFI=.88; AGFI=.84; RMSEA=.07; CFI=.90; NFI=.84; NNFI(TLI)=.89; SRMR=.07. The results of confirmatory factor analysis determined that the two-factor structure of the scale showed a good fit.

Job Security Perception Scale: "Job Security Perception Scale" was developed by authors consisting of 6 items and one dimension. We asked for expert opinion for the content validity of the scale again, and it was observed that the items of the scale are significant at a 0.05 level of significance. What is more, the content validity criterion was higher than 0.62. In addition, one-to-one interviews were conducted with 10 teachers for linguistic validity, and the opinions of 2 Turkish teachers were taken. The result of the exploratory factor analysis; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test value is .87; Bartlett's Sphericity test value was 811.911 ($p<0.001$); The item-total correlations of the items in the scale were between .65 and .84, and the variance explained was 71.49%; It was determined that there is a factor with an eigenvalue greater than 1 in the scale and the scale ($\alpha=.91$) is highly reliable. The goodness of fit values was obtained from the confirmatory factor analysis of the Job Security Perception Scale; $\chi^2/df=1.73$; CFI=.98; GFI=.97; AGFI=.94; RMSEA=.05; CFI=.98; IFI=.98; NFI=.97; NNFI(TLI)=.97; SRMR=.03 PGFI=.41 PNFI=.58 and RFI=.95.

2.4. Data analysis

The data obtained in the study was analyzed using SPSS and AMOS programs. In the analysis of the data; for measuring the levels of professional self-esteem, organizational dissent, and job security perception among primary school teachers, percentage (%), frequency (f), arithmetic mean (\bar{x}), and median were used. The Kolmogorov Smirnov-Normal Distribution test was used to help us decide which analysis to choose. The Kolmogorov Smirnov-Normal Distribution test was applied for the research variables, and the skewness and kurtosis coefficient were examined in the normality test of the scale and sub-dimension scores. Pearson's Product-Moment Correlation Analysis was conducted to determine the relationship between job security, organizational dissent, and professional self-esteem. The Pearson Correlation Coefficient was used to determine the relationship level and direction of the two variables since the distribution meets normality. The Structural Equation Model was used to determine whether organizational dissent is a mediating variable in the relationship between job security and professional self-esteem. Finally, to see whether organizational dissent is a mediating variable in the relationship between job security and professional self-esteem, the 95% confidence interval given by the Bootstrap technique was

used, which was determined according to the lower and upper limit values obtained from the 5000 Bootstrap sample.

2.5. Ethical approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” which is the second part of the directive, have not been carried out.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee = Bolu Abant İzzet Baysal University Ethics Committee

Data of ethical approval= 21.11.2018

The number of ethical approvals=9EB.6929

3. FINDINGS

Normality test was applied to the data obtained from elementary school teachers; skewness, kurtosis, mean and median values, normal distribution curves, and Q-Q normal graphic distributions were examined. Descriptive statistics, skewness, and kurtosis values regarding the scales are given in Table 1.

Table 1.
Descriptive Statistics on Scales

Scales and Sub-Dimensions	N	\bar{x}	Median	Skewness	Kurtosis
Professional Self-Esteem Total	211	4.40	4.46	-1.43	2.02
Acceptance of the Profession	211	4.36	4.50	-1.52	2.27
The Value of the Profession	211	4.48	4.60	-1.25	2.51
Belief in the Functionality of the Profession	211	4.34	4.33	-.96	.78
Organizational Dissent Total	211	3.70	3.73	-.07	.14
Vertical Dissent	211	3.84	3.87	-.29	-.22
Horizontal Dissent	211	3.55	3.57	.11	.01
Job Security Perception Total	211	3.74	3.83	-.54	-.25

In Table 1, it is seen that mean and median values are close to each other, and skewness and kurtosis values are between skewness (-1.52) and kurtosis (2.51) values. According to George & Mallery (2010) and Kline (2011), the predicted +2 and -2 values for normal distribution were taken as a criterion, normal distribution curves and QQ normal graphic distributions were also examined, and it was determined that parametric tests should be applied to the data, assuming that the data were normally distributed. In addition, in Table 1, we can see elementary school teachers' Professional Self-Esteem Scale total (\bar{x} = 4.40), Acceptance of the Profession (\bar{x} = 4.36), Value of the Profession (\bar{x} = 4.48), and Belief in the Functionality of the Profession (\bar{x} = 4.34), we can see that their opinions in the sub-dimensions are at the level of “I strongly agree.” Considering the opinions of elementary school teachers in the Job Security Perception Scale total (\bar{x} = 3.74), Organizational Dissent Scale total (\bar{x} = 3.70), Vertical Dissent (\bar{x} = 3.84), and Horizontal Dissent (\bar{x} = 3.55) sub-dimensions; it is seen to be at the level of “I agree.” On the other hand, the results of Pearson Moments

Multiplication Correlation Analysis conducted to determine the relationship between job security, organizational dissent, and professional self-esteem are given in Table 2.

Table 2.
Correlation Analysis Results Between Variables

	Acceptance of the Profession	Value of the Profession	Belief in the Functionality of the Profession	Professional Self-Esteem Total	Job Security Perception
	r	r	r	r	r
Job Security Perception	.30**	.25**	.29**	.33**	1
Vertical Dissent	.15*	.15*	.28**	.20**	.17*

Table 2. Continued
Correlation Analysis Results Between Variables

	Acceptance of the Profession	Value of the Profession	Belief in the Functionality of the Profession	Professional Self-Esteem Total	Job Security Perception
	r	r	r	r	r
Horizontal Dissent	.14*	.18**	.23**	.20**	.29**
Organizational Dissent Total	.16*	.18**	.29**	.22**	.25**

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

According to the criteria for evaluating the relationship level in Table 2 (Büyüköztürk, 2009), elementary school teachers' job security perceptions and professional self-esteem total ($r = .33$; $p = .00 < .01$), Acceptance of the Profession ($r = .30$; $p = .00 < .01$) and the Value of the Profession ($r = .25$; $p = .00 < .01$) relationships have been determined. The path analysis diagram for the mediation model designed in the research is given in Figure 1.

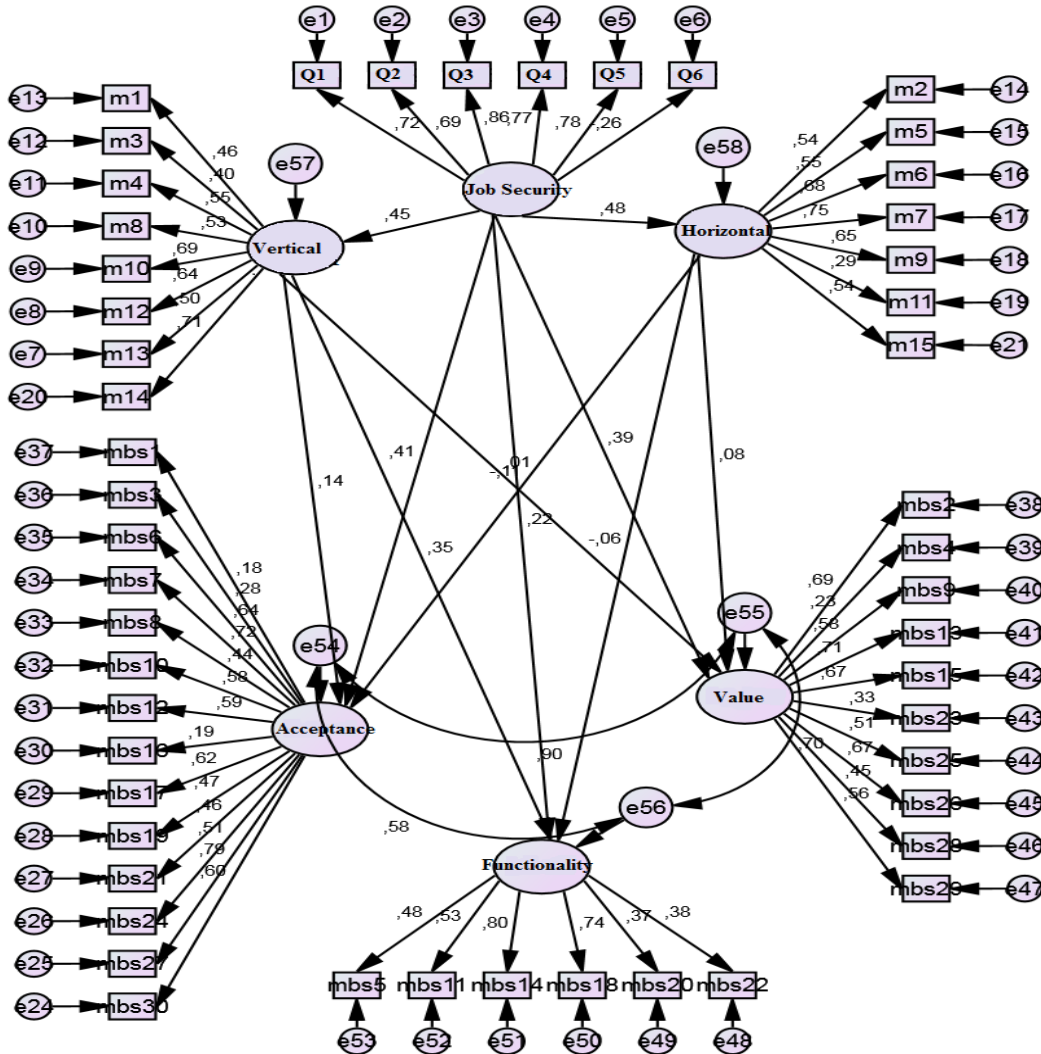


Figure 1. Path analysis diagram for the mediation model designed in the study

In Figure 1, we demonstrate path analysis showing the mediation effect of the Vertical and Horizontal Dissent sub-dimensions of organizational dissent between the sub-dimensions of Job Security and Professional Self-Esteem, such as Professional Acceptance, Value of the Profession, and Belief in the Functionality of the Profession. High MI (Modification Indicates) values indicate that there is a link between these variables; that is, they are not free, and the MI values of the covariances show the link between the error terms. The evaluation stage should be conducted according to the MI values between the error terms of the factors belonging to the same sub-dimensions (Yaşlıoğlu, 2007). For this reason, covariance was made between these sub-dimensions considering the high MI values of the error terms of the Professional Self-Esteem Scale's sub-dimensions of Professional Acceptance, Value of Profession, and Belief in the Functionality of the Profession and that these sub-dimensions are theoretically related. The residual correlation was not detected when the latent variables were tested separately. Correlated measurement residuals may indicate things as trivial as similar wording between items or method effects

(Saris & Aalberts, 2003). Thus, a typical model modification allows for correlations between measurement residuals within or across factors, particularly when shared method variance is expected (Hermida, 2015). Brown (2015) considers several reasons to justify error correlations following modification indices, namely, specific item content. In fact, correlating errors can improve the reliability of the latent construct's scale (Saris & Aalberts, 2003). The path analysis results regarding the inter-subdimensional effects of the model designed in the research are given in Table 3.

Table 3

Path Analysis Results Regarding the Inter-Subdimensional Effects of the Designed Model in the Research

Path	Std.			
	regression coefficients	Se	t	P
Acceptance of the Profession → Job S.	.41	.07	3.82	**
Value of the Profession → Job S.	.39	.04	3.69	***
Belief in the Functionality of the Profession → Job S.	.22	.07	2.02	.04*
Vercital Dissent → Job S.	.44	.07	4.50	***
Horizontal Dissent → Job S.	.47	.07	4.89	***
Acceptance of the Profession → Vertical D.	.13	.07	1.52	.12
Value of the Profession → Vertical D.	.00	.05	.09	.92
Belief in the Functionality of the Profession → Vertical D.	.35	.10	2.92	.00*
Acceptance of the Profession → Horizontal D.	-.10	.07	-1.18	.23
Value of the Profession → Horizontal D.	.07	.05	.86	.38
Belief in the Functionality of the Profession → Horizontal D.	-.05	.07	-.59	.55

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

When Figure 2 and Table 3 are examined together, the effect of job security has a positive effect on the sub-dimensions of Acceptance of the Profession ($\beta = .41$; $p < .001$), Value of the Profession ($\beta = .39$; $p < .001$) and Belief in the Functionality of the Profession ($\beta = .22$; $p < .05$) and it seems to be statistically significant. In Figure 2, it is determined that there is no decrease in the standardized regression coefficients in the sub-dimensions of the job security Acceptance of the Job. The Value of the Profession and the significant effect continue. In addition, considering organizational dissent, Two Tailed Significance (BC) values were examined for the Bootstrap Confidence confidence interval in the sub-dimensions of job assurance and Profession Acceptance and the Value of the Profession for the Acceptance of the Profession (.91; $p > .05$) and the Value of the Job (.37; $p > .05$) sub-dimensions there was not a significant or significant relation, but it was significant in the Belief in the Functionality of the Profession (.00; $p < .01$) sub-dimension.

In addition, job security positively and significantly affects Vertical ($\beta = .44$; $p < .001$) and Horizontal ($\beta = .47$; $p < .001$) dissent. Vertical Dissent affects Belief in the Functionality of the Profession ($\beta = .35$; $p < .01$) sub-dimensions significantly and positively; its' effect on Acceptance of the Profession ($\beta = .13$; $p > .05$) and the Value of the Profession ($\beta = .00$; $p > .05$) is not statistically significant. Horizontal Dissent does not affect Acceptance of the Profession ($\beta = -.10$; $p > .05$), Value of the Profession ($\beta = .07$; $p > .05$), and Belief in the

Functionality of the Profession ($\beta = -.05$; $p > .05$) sub-dimensions significantly. The direct, indirect, and total effect results on the sub-dimensions of Acceptance of the Profession, Value of the Profession, and Belief in the Functionality of the Profession are given in Table 4.

Table 4

Direct, Indirect and Total Impact Results on the Sub-Dimensions of Acceptance of the Profession, Value of the Profession, and Belief in the Functionality of the Profession

Variables	Direct Impact	Indirect Impact	Total Impact	Bootstrap %95 Lower/Upper Bounds	Two Tailed Significance (BC)	Impact Type
Acceptance of the Profession						
Job Security Perception	.41	.01	.42			
Vertical Dissent	.44		.44	-,034/,197	.91	-----
Horizontal Dissent	.47		.47	-,076/,162		
Value of the Profession						
Job Security Perception	.39	.04	.43			
Vertical Dissent	.44		.44	-,047/,186	.37	
Horizontal Dissent	.47		.47	-,008/,209		-----
Belief in the Functionality of the Profession						
Job Security Perception	.22	.13**	.35			
Vertical Dissent	.44		.44	,036/,356	.00	Partial
Horizontal Dissent	.47		.47	-,041/,248		

** $p < .01$

As given in Table 4, the coefficients of the Acceptance of Profession Sub-dimension are; the direct impact coefficient is (.41), the total impact coefficient is (.42), and the indirect effect is (.01). When the Two Tailed Significance (BC) values were examined for the Bootstrap confidence interval, it was seen that the indirect effect was not significant for the Acceptance of the Profession (.91; $p > .05$) sub-dimension. The direct impact coefficient of the Value of the Profession sub-dimension is (.39), the total impact coefficient is (.43), and the indirect effect is (.04). When the Two Tailed Significance (BC) values for the Bootstrap confidence interval were examined, it was seen that the indirect effect was not significant for the Value of the Job (.37; $p > .05$) sub-dimension.

The direct effect coefficient of the Belief in the Functionality of the Profession sub-dimension is (.22), and the total effect coefficient is (.35). 13 of the relations between job security and Belief in the Functionality of the Profession stems from the vertical dissent sub-dimension. When the Bootstrap confidence interval Two Tailed Significance (BC) values were examined, the indirect effect of the Vertical Dissent sub-dimension for Belief in the Functionality of the Profession was (.00; $p < .01$).

In the relationship between Belief in the Functionality of Profession and job security, Vertical Dissent can explain all or part of this relationship. When Vertical Dissent is included in the analysis, there is a decrease in the level of relationship between Belief in the Functionality of the Profession and job security, but the relationship remains significant. Moreover, Bootstrap analysis also confirms the significance of the indirect

effect. In this context, it has been determined that the Vertical Dissent partially mediates this relationship. Organizational dissent was a partial mediator in the relationship between job security perception and professional self-esteem, as well as the Vertical Dissent sub-dimension in the relationship between Job Security Perception and the Belief in the Functionality of the Profession sub-dimension.

4. RESULTS and DISCUSSION

In this study, it was concluded that organizational dissent was a partial mediator in the relationship between job security perception and professional self-esteem, as well as the Vertical Dissent sub-dimension in the relationship between Job Security Perception and the Belief in the Functionality of the Profession sub-dimension. However, previous related work on job security, organizational dissent, and professional self-esteem support the results of the research done conceptually.

According to the research findings, teachers' opinions on professional self-esteem are at the level of "I strongly agree" and very high; the fact that the teachers who have worked for a long time in the educational organization because of the high professional seniority and age range of the research group have accepted the values and principles of the teaching profession, teachers value and respect their profession, and understand the value and functionality of the teaching profession. Baloğlu et al. (2006) stated that teachers' professional self-esteem is moderate; Cesur (2007) stated that teachers' opinions about the Attitudes and Behaviors Regarding the Teaching Profession, their Evaluations of the Teaching Profession, and the General Satisfaction Level with the Teaching Profession are at the level of "I agree"; Irmak (2015) and Kiriş (2016) stated that teachers' views on professional self-esteem are at the level of "I agree" and that teachers working in primary schools have the highest professional self-esteem level, while teachers working in high schools have the lowest professional self-esteem level; Camadan et al. (2018) found that teachers' professional self-esteem levels are high.

According to the research findings, teachers' views on organizational dissent are at the level of "I agree"; the negative situation that teachers see in their organizations can be explained by the fact that they easily share events and contrary thoughts, school administrators support open and direct dissent, support communication channels and interpersonal communication, and teachers have a responsibility as a personality structure. Yıldız (2013) found that teachers' perceptions of Open Dissent were low in the total Dissent Scale and in the Sub-dimensions of Implicit Dissent and Informing, while their perception of Open Dissent was moderate; Ağalday (2013) stated that teachers mostly opposed the unethical practices of administrators and used the Explicit Dissent strategy at the highest level; Ağalday et al. (2014) stated that teachers prefer direct dissent; Yıldız (2014) stated that elementary school teachers' perceptions of organizational dissent are low; Aydın (2015) reported that teachers' organizational dissent is occasionally at the moderate level and that teachers often oppose at this level for personal reasons and also rarely exhibit whistleblowing level; Akada (2015) stated that teachers occasionally opposed at the level of dissent, that teachers often displayed upward dissent behavior and occasionally horizontal dissent and whistleblowing; Korucuoğlu (2016) stated that teachers' perceptions of organizational dissent are high and it is the highest in the Open Dissent dimension and the lowest in the Hidden Dissent dimension; Dağlı (2017) stated that teachers mostly use the upward and horizontal dissent strategy; Ergün (2017) stated that teachers' perceptions of organizational dissent are at medium and above medium level, the highest average is in Vertical Dissent dimension and above medium level, and the lowest is in the External Dissent dimension and medium level; Iliman Püsküllüoğlu & Altınkurt (2018) stated that teachers' dissent behavior was moderate and teachers expressed their dissent to their administrators, then their colleagues, and their family and friends outside of school; Ağalday & Dağlı (2018) found that teachers' views on organizational dissent were mostly at the level of agreeing, and that teachers participated in the Vertical Dissent dimension the most, and the Horizontal Dissent at least.

According to the research findings, teachers' opinions on job security perceptions are at the level of "I agree"; Considering the demographic variables of the teachers, it can be explained by the fact that the majority of the research group has a seniority of 21 years or more, the average age is high, and they have worked in the education sector for many years. They have not encountered a negative and unusual life at the point of their experience and job loss. In their study, Çarıkcı & Oksay (2005) stated that employees stated the factors of salary, job security and a safe working environment as the reasons for preferring their current profession, and that there was no significant difference in the perceptions of public and private sector employees regarding job security; Demirel (2006) stated that teachers agree with the item "Classroom teaching has job security" at a high level and they provide higher job satisfaction than job security; Poyraz & Kama (2008) found in their research with public and private sector employees that job security perceptions of those working in the public sector were higher than those of private sector employees; Turkish Education Association [TED] (2014) stated that 59.4% of teachers preferred the teaching profession because it is a state-guaranteed job; Akün (2015) stated that the first factor affecting teachers' motivation is job security; Hatipoğlu (2016) stated that teachers' views on job security are at the level of agreeing; Dede (2017) found that the general and qualitative job insecurity perceptions of teachers working in public schools were higher than teachers working in private schools.

In the context of the finding that there is a low level of significance and positive relationship between elementary school teachers' job security perceptions and organizational dissent total, Vertical, and Horizontal Dissent sub-dimensions, Özdemir (2010) found that teachers most frequently opposed the administrators in the form of direct objection and that the more middle-aged, unionized, middle-level senior and long-term teachers were more opposed. In addition, Kassing & Avtgis (1999) found that employees with higher professional seniority exhibit more dissenting behavior, the level of verbal teasing and discussion, and their position in the organization are clearly stated and prompted them to use a horizontal dissent strategy. The emergence of a significant relationship between the perception of job security and the total and vertical dissent sub-dimensions of organizational dissent can be understood more clearly with the structure of the research universe. Research universe; Most of them are unionized teachers with high seniority, age, and service time. In addition, Kassing (1997) reported that if individuals perceive that they will be regarded as constructive by the organization and will not receive negative feedback when they oppose, they will be able to choose the vertical dissent strategy by conveying the situation that is the subject of dissent to their top managers. If the members of the organization have a long-term employment guarantee in their organization, they do not hesitate to express their opposing opinions to their superiors by taking power from this guarantee (Özdemir, 2010). Based on this, this result can be explained by the fact that when teachers express their opposing opinions to their administrators, they will not encounter any opposing attitudes and do not feel afraid of losing their jobs. In addition, the higher correlation of job security perception with Horizontal Dissent can be explained by the identification of employees. As the level of identification of employees increases, their willingness to exhibit organizational cynicism and dissent is low, and at this point, organizational identification behavior restricts employees' decision to oppose (Beldek, 2017). If employees feel identified with their organization, they will engage in long-term projects, experience fewer conflicts about the organization's practices and policies, enjoy their work, and defend the organization's practices and policies in different settings (Cheney & Tompkins, 1987). The employee, who identifies themselves with the organization, sees themselves as a representative of the organization and defends the interests of the institution against those who develop an attitude contrary to the aims and values of the organization (Tüzün, 2006). Even if the employees of the organization feel uneasy when they encounter an unfair situation, they are reluctant to report their dissatisfaction to the managers in order not to affect the harmony within the organization and other employees negatively (Ata, 2018). The fact that teachers have been in the education system for many years, that they are employees who are identified with their organizations, and that they adopt the school culture and convey their opposing ideas to their colleagues suggest that teachers are employees identified with their profession.

In the context of the finding that there is a positive and low-level relationship between elementary school teachers' perceptions of organizational dissent and their professional self-esteem, Bozali and Camadan (2018) found a relationship between professional self-esteem and supportive and intrusive over-role behavior. Teachers with a high level of professional self-esteem show more supportive and intrusive behaviors than their colleagues. When teachers with high professional self-esteem see a problem in their organization or feel that things are getting worse, they feel the responsibility to express this situation on their own. Graham (1983) defines opponents as those who can express dissenting views when organizational problems and practices cross the threshold of acceptance of their conscience. Özdemir (2013) states that teachers working in general high schools oppose the administrator for personal and administrative reasons; teachers' main reasons for dissent are the violation of legal rights by the administrators, ethical and illegal demands, unjust decisions, and despotic behaviors, Payne (2007) reported that employees with high organizational self-esteem display more oppositional behavior than employees with low and moderate self-esteem; Kadı & Beytekin (2015) found that teachers' organizational dissent behavior positively affected their professional values. An individual who can oppose vertically can make their work more meaningful, thinking that the will is in their own hands (Kesen & Pabuçcu, 2016). The result of the study suggests that teachers who can express their opposing opinions are aware of the dignity, value, and functionality of their profession.

In regards to the finding that there is a positive and low-level relationship between the job security perceptions of elementary school teachers and their professional self-esteem, Çarıkçı & Oksay (2005) determined that the reasons for public and private sector employees to choose their profession are salary, job security, and safe working environment, respectively. Professional self-esteem is an important concept for individuals to be successful and adaptable in their profession, and the self-efficacy beliefs perceived by the individual about their profession, and also individuals have more respect and self-confidence about the professions they choose and do voluntarily (Gençtanırım Kurt & Gürten, 2016). Akün (2015) lists the following as the primary motivation tools for teachers; 1. Job security 2. Managers appointed according to objective criteria 3. Social rights 4. Fairness of the disciplinary system, and 5. Good communication system. Pekkaya & Çolak (2013) found that university students attach importance to job security, professional gain, and career opportunities, respectively, while choosing a profession. Having job security is accepted as an important professional value in the selection of a profession. Especially in our country, one of the most important reasons why most people want to work in the public sector is job security. The importance attributed to a professional value, such as job security, can directly affect the value that an individual gives to their profession. In this context, the fact that the teachers participating in the study chose the teaching profession voluntarily because of job security may have revealed this result. The job security of a profession can affect both the individual and society's respect for the profession and the profession's being sought after and desired. The fact that the teaching profession provides job security to the public and is seen as a respectable profession by society may be explained by the value of the profession, its prestige, and the perception that it is worth doing.

In regards to the finding that organizational dissent is a mediating variable in the relationship between job security and professional self-esteem, If the members of the organization have a long-term employment guarantee in their organization, they do not hesitate to express their opposing opinions by taking power from this guarantee (Özdemir, 2010). The concept of job security also ensures that the right to work continues without a valid reason for termination (Fidan, 2006). This result suggests that teachers' being able to express their opinions and opposing views openly by getting strength from their job security in their organization affects their professional self-esteem. Herzberg (1966) defines hygiene factors as factors that do not motivate in their presence but cause dissatisfaction in their absence. Job security provided to the employee provides professional self-esteem, but it may not be a reason for satisfaction alone, and the

lack of job security lowers professional self-esteem. The reason for that is; thanks to job security, the employee benefits from many motivating gains. Gökçe et al. (2010) stated that employees would not be able to say "no" to the desire to be overworked for fear of being fired, even 54.4% would increase their performance in order not to be fired, and 47.8% were given more jobs than they would do or even more and stated that they would not react in case of frequent extra shifts. Employees were asked what their reaction would be in the face of a negative situation about themselves and the work environment in the organization they work for, and 43.4% of the employees stated that they would remain silent, 30% would quit their job, and 28.4% would come to work late, loafing, and restlessness. They stated that they would react in the form of removing and slowing down the work. For this reason, employees attach importance to the concept of job security and prefer silence and latent dissent to leaving their jobs despite the negativity in the work environment. Individuals who prefer the vertical dissent strategy openly express their opposing thoughts to those who will directly resolve them rather than transferring them to ineffective units. It can be expressed as an attitude that individuals cannot afford to express their opposing thoughts at the risk of retaliation. Loss of job, change of assignment, being taken under control, being ignored, etc., due to the opposing attitude of the individual. In short, it may face a lot of different sanctions. It can be explained by the fact that individuals in the organization are able to demonstrate vertical dissent by evaluating all these sanction risks, feel confident that their job security will protect them, or prefer to adopt a humanitarian and conscientious attitude by taking all these risks. Thanks to vertical dissent, it can be interpreted as an increase in the beliefs of the employees who think they have an effect and contribution to organizational practices and policies by making sense of their profession.

Job security provided to teachers enables the expression of dissenting thoughts and opinions and the professional self-esteem of teachers who can express their views and opinions increases. At this point, it should not be considered sufficient to motivate today's people only with material incentives. The individual wants to see himself in a valuable and respected place in the organization. Employees who participate in decisions, whose opinions are valued, responsible, and appreciated, respect their profession and have high professional self-esteem. Employees who cannot express themselves in the organization, who cannot even express negativities, that is, cannot show an opposing attitude, may lose respect for their character and personality, and profession over time. School administrators may be advised to create an environment in which organizational dissent is not suppressed or even supported and that they always keep their communication channels open. Opposing thought boxes can be created in schools for teachers who cannot express their opposing opinions due to fear of reprisal or punishment, in which they can express their negative situations or contrary opinions anonymously. Noting that news, statements, or even rumors claiming that job security will be reduced may cause a decrease in teachers' job security perceptions, which is usually the case even if these claims are not true; top managers and administrators may be suggested to avoid unfounded discourses and expressions. Causes and consequences of organizational dissent and research can be conducted to reveal the factors affecting the professional self-esteem of teachers. The research reveals the results regarding the mediating role of organizational dissent in the relationship between job security and professional self-esteem and the results that organizational dissent is a partial mediator variable, variables that can fully mediate between job security and professional self-esteem can be investigated. Finally, since the teachers in the study are experienced teachers, similar studies can be conducted with teachers who are paid, contracted, working in private schools, and are in the first years of their profession.

References

Ağalday, B. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Mardin ili örneği)*[Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Ağalday, B., Özgan, H. & Arslan, M. C. (2014). İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları. *PegemEğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 35–50. [DOI: 10.14527/pegegog.2014.015](https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.015)
- Ağalday, B. & Dağlı, A. (2018). Eğitim yönetimi araştırmaları E- kitap. C. T. Uğurlu, K. Beycioğlu, S. Koşar, H. Kahraman, F. Köybaşı Şemin (Ed.), *Örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (ss. 505–519). Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık.
- Akada, T. (2015). *Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akün, S. (2015). *Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin motivasyonuna etki eden faktörler üzerine bir inceleme (Adana/Seyhan Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arıcak, T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Arıcak, O. T. & Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1–7. <http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/5820>
- Ata, S. (2018). *Örgüt kültürünün örgütsel muhalefeti şekillendirici rolü: Ulusal ve uluslararası ticaret yapan firmalarda karşılaştırmalı bir analiz* [Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydın, M. A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel muhalefet, örgütsel politika ve politik davranış algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N. & Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 345–358. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/136>
- Beldek, E. G. (2017). Örgütsel özdeşleşme örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet ilişkisi: Görgül bir araştırma. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 16–47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/293501>
- Bozali, S. & Camadan, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 5(1), 28–41. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/124/87>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. baskı). Pegema.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. baskı). Pegema.
- Camadan, F., Baştopçu, S., Tosun, G., Yangın, N. & Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 115–136. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.312295>

- Carmel, S. (1997). The professional self-esteem of physicians scale, structure, properties, and the relationship to workout comes and life satisfaction. *Psychological Reports*, 80(2), 591–602. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1997.80.2.591>
- Cesur, D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları ile mesleki benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sivri İlçesi Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cheney, G. & Tompkins, P. K. (1987). Coming to terms with organizational identification and commitment. *Central States Speech Journal*, 38(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10510978709368225>
- Çarıkcı, İ. H. & Oksay, A. (2005). Mesleki farklılığın çalışanların iş güvencesi algıları, iş değerleri ve ruh hali (mood) ile ilişkisi: Kamu ve özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 115–129. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/215679>
- Çelebi, İ. (2017). *İşletmelerde iş güvencesizliğinin tükenmişliğe ve performansa etkileri ve Adıyaman Bölgesindeki işletmelerde bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198–218. <https://doi.org/10.17755/esosder.45359>
- Dağlı, A. (2017). Investigating the relationship between organizational dissent and life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 600–607. DOI: 10.13189/ujer.2017.050409
- Dede, E. (2017). *İş güvencesizliği algısının ve örgütsel güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: Devlet ortaokulu ve özel ortaokul öğretmenleri üzerine bir araştırma* [Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, N. (2010). *Eğitimde esnek çalışma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demirel, F. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Denizli ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dereli, T. (2002). Teknolojik değişimler, çalışma ilişkileri ve yeni istihdam türleri. A. Keser (Ed.), *Çalışma yaşamında dönüşümler* (ss. 1–9). Ezgi Kitabevi.
- Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler* [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fidan, M. (2006). *İşe iade davası ve sonuçları* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Garner, J. T. (2012). Making waves at work: Perceived effectiveness and appropriateness of organizational dissent messages. *Management Communication Quarterly*, 26(2), 224–240. <https://doi.org/10.1177/0893318911431803>
- Gençtanırım Kurt, D. & Gürten, E. (2016). Predicting vocational self-esteem of prospective teachers. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 207–221. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487611>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSSfor Windows Step by Step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.

- Girgin, G., Akamca, G., Ellez, A. & Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 28, 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562602>
- Gökçe, G., Şahin, A. & Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: Meram tıp fakültesi örneği. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(20), 233-246. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/289116>
- Graham, J. W. (1983). *Principled organizational dissent* [Doctoral Thesis, Northwestern University].
- Hatipoğlu, G. (2016). Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş güvencesi ile iş verimliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Harrison, J. S. & Freeman, R. E. (2004). Is organizational democracy worth the effort? *Academy of Management Executive*, 18(3), 49-53. <https://www.jstor.org/stable/4166091>
- Hermida, R. (2015). The problem of allowing correlated errors in structural equation modeling: Concerns and considerations. *Computational Methods in Social Sciences*, 3 (1), 1-17.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man* (6th ed.). World Publishing Company.
- Iliman Püsküllüoğlu, E. & Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914. [doi: 10.16986/HUJE.2018037422](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037422)
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kadı, A. & Beytekin, O. F. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin meslekî değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi8_03OkulKulturuveOrgutsel.pdf
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Cesur, D. (2009). Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki: Sınıf öğretmenleri örneğinde bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 182(38), 22-35. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T1RBeE5qZzQ=>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı) Nobel Yayıncılık.
- Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332. <https://doi.org/10.1080/10510979709368510>
- Kassing, J. W. & Avtgis, T. A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, 13(1), 100-115. <https://doi.org/10.1177/0893318999131004>
- Kassing, J. W. (2000). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(4), 387-396. <https://doi.org/10.1080/08824090009388787>

- Kassing, J.W. (2002). Speakingup: Identifying employees' upward dissent strategies. *Management Communication Quarterly*, 16, 187-209. <https://doi.org/10.1177/089331802237234>
- Kesen, M. & Pabuçcu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin anfiş model ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1552-1563. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20174216264>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). The Guilford Press.
- Kiriş, B. (2016). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korucuoğlu, T. (2016). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kunes-Connell, M. V. (1991). *Towards an occupational self-esteem model for psychiatric nurses*. [DissertationAbstracts International]. (UMI No. 9219376).
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Okan, S. & Döğür, D. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinin mesleki benlik saygıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, yıl 5, sayı 49, 571-581. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12529>
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, M. (2013). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 113-128. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1188/583>
- Payne, H. J. (2007). The role of organization-based self-esteem in employee dissent expression. *Communication Research Reports*, 24(3), 235-240. <https://doi.org/10.1080/08824090701446609>
- Pekkaya, M. & Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin ahp ile belirlenmesi. *International Journal of SocialScience*, 6(2), 797-818. <http://dx.doi.org/10.9761/jasss 643>
- Poyraz, K. & Kama, B. (2008). Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143-164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/194738>
- Saris, W. E. & Aalberts, C. (2003). Different explanations for correlated disturbance terms in MTMM studies. *Structural Equation Modeling*, 10(2), 193-213. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1002_2
- Shahinpoor, N. & Matt, B. F. (2007). The power of one: Dissent and organizational life. *Journal of Business Ethics*, 74(1), 37-48. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-006-9218-y>
- Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Anı Yayıncılık.
- Super, D. E. & Bohn, M. J. (1970). *Occupational psychology*. Tavistock Publications.
- Tosun, K. (1990). Yönetim ve işletme politikası. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını*, sayı 232, 527-547.
- Turan, S. (2004). Yönetim ve öğretmenlik mesleği. M. D. Karslı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş- alternatif yaklaşım* (ss. 255-275). Öğreti Pegema Yayınları.

- Turkish Education Association (TED) (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği raporu*. Tedmem Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>
- Tüzün, İ. K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 141-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209867>
- Yaşloğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, Cilt 46, 74-85. <https://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuisletme>
- Yazdani, N. (2010). Organizational democracy and organization structure link: Role of strategic leadership & environmental uncertainty. *Business Review*, 5(2), 51-73. <http://dx.doi.org/10.54784/1990-6587.1244>
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(6), 853-879. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4544>
- Yıldız, K. (2014). Örgütsel muhalefet. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, sayı 43, Haziran. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/382832>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

İnsanlar birlikte yaşamak, farklı ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olduklarından çeşitli örgütler kurmak durumunda kalmışlardır. Kurulan bu örgütler yaşanan dönemdeki ekonomik, sosyal, siyasal ve teknolojik gelişmelere göre değişimler geçirmektedir. Her gelişme ve değişim örgütün girdi ve çıktısını etkilemektedir. Örgütler ayakta kalmak ve rekabet avantajı sağlayabilmek için bu değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Eğitim örgütleri de hedeflediği amaçlara ulaşmak ve bulunduğu çağa ayak uydurmak için ihtiyaç duyduğu öğretmen profilini yetiştirmek ve geliştirmek durumundadır. Eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşılması, mesleğini kendine yakıştıran, mesleğinin saygın ve önemli olduğuna inanan ve mesleğini kişiliği ile özdeş gören öğretmenler ile gerçekleştirilebilir (Okan ve Döğer, 2017). Birey benliği ile uyumlu bir meslek seçerse benlik algısı güçlenirken, benlik sistemi ile uyumsuz bir meslek seçimi bireylerin doyumsuzluk ve çatışma yaşamalarına neden olur (Super ve Bohn, 1970).

Mesleki benlik saygısı sadece mesleğini değerli ve saygın görme olarak görülmemeli, bireysel ve toplumsal değerlerden ayrı düşünülmemelidir. Payne (2007) örgüt temelli benlik saygısı yüksek çalışanların, düşük ve orta düzeyde benlik saygısına sahip çalışanlara göre daha fazla muhalif davranış sergilediklerini, Bozali ve Camadan (2018) mesleki benlik saygısı ile destekleyici ve müdahaleci rol fazlası davranış arasında bir ilişki saptamışlardır. Shahinpoor ve Matt (2007) sosyal ve örgütsel sistemlerin sorunlarının çözümünde anahtar kavramın sürekli olarak mevcudu yüceltenler değil, eleştirel bakabilen aydın çalışanlar olduğunu, Garner (2012) yöneticisi gibi düşünmeyen üyelerin farklı düşüncelere sahip olabileceğini ve bu görüşlerini özgürce dile getirebilmesi gerektiğini ifade eder. Graham (1983) muhalifleri, örgütsel sorun ve uygulamalar kendi vicdanlarının kabul eşiğini aştığında muhalif görüşlerini açıklayabilenler olarak tanımlamaktadır. Örgütteki uygulama ve politikalar konusunda çalışanların anlaşmazlık ve aykırı düşüncelerinin ifade edilmesini içeren çalışan sesinin bir biçimi örgütsel muhalefettir (Kassing, 2002). Bu açıklamalar ışığında, örgütsel muhalefetin mesleki benlik saygısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İş güvencesi kavramı, iş sözleşmesinin geçerli bir sebep olmaksızın feshedilmesine getirilen sınırlamalar ile bireyin çalışma hakkının korunmasını (Fidan, 2006), zaman içerisinde kıdemini arttırmayı, bu sayede yaşam standardı ve gelecekte emeklilik sayesinde güvenli bir yaşam süreceği anlamına gelen bir kavramı ifade eder (Dereli, 2002). İş güvencesi kavramı, çalışanın emeğinin garantiye alınmasını, çalışana haklı bir sebep göstermeksizin işveren tarafından işinin sonlandırılmamasını, iş ilişkisinin hukuki boyutunu, işverenin keyfi uygulamalarını kısıtlayan ve engelleyen, hizmet sözleşmesine devamlılık sağlayan düzenlemelerdir (Çelebi, 2017). Demir (2010) iş güvencesi olmayan öğretmenlerin yöneticileri ile ilişkilerinde temkinli davrandığını, yapmak zorunda olmadıkları görevleri yaptıklarını ve yaşadıkları kaygı ve korku durumlarından dolayı mesleki görevlerini istedikleri gibi yerine getiremediklerini saptamıştır. İş güvencesine sahip olmayan çalışan işten atılabilir korkusuyla iş sözleşmesinde bulunmayan hatta yasaya aykırı olan emirleri bile yerine getirme zorunluluğunda kalmaktadır (Poyraz ve Kama, 2008). Çalışanların iş bulma imkânları kısıtlı olduğunda, yeni bir iş için eğitim alma ihtiyacı var ise, taşınması gerekiyorsa yani kısacası işten ayrılma maliyeti yüksek ise muhalif görüşler seslendirilmeyecektir (Graham, 1983). Bu bağlamda, öğretmenlere sağlanan iş güvencesinin örgütsel muhalefet aracılığıyla mesleki benlik saygısını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi gereklidir. Bu noktada, eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile ilişkili faktörlerin ortaya çıkarılması önemli görülmüştür. Literatür incelendiğinde mesleki benlik saygısı ile farklı değişkenlerin ilişkisini araştıran araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar ele alındığında, mesleki benlik saygısı ile ilgili farklı değişkenler incelenmiş ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak iş güvencesi algısının örgütsel muhalefet aracılığıyla mesleki benlik saygısına etkisini saptamaya yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, bu araştırmanın literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma ilişki model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu tür araştırma modelinde değişkenler arasında değişim olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2012). Değişkenler ve olası sonuçlar arasındaki ilişkileri yordayarak, değişkenlerin tutarlı bir değişim gösterip göstermediği ilişki model ile belirlenebilir. (Metin, 2014). Bu çalışmada iki bağımsız değişken ve bir bağımlı değişken bulunmaktadır. Örgütsel muhalefet, sınıf öğretmenlerinin iş güvencesi algılarından etkilenebileceği varsayımıyla bağımlı bir değişken iken, sınıf öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını etkileyebileceği varsayımıyla bağımsız değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş güvencesi algılarının örgütsel muhalefet aracılığıyla mesleki benlik saygıları üzerinde etkili olabileceği tahmin edilmiş ve ilişki model kullanılarak değişkenlerin birlikte tutarlı bir değişim gösterip göstermediği ortaya konulmuştur. Araştırma evreninin ulaşılabilir olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiş, araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında Amasya il merkezinde kamuya bağlı 14 ilkokulda görev yapan 247 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki 247 sınıf öğretmenine ölçekler ulaştırılmış olup araştırmaya gönüllü olarak katılan 211 sınıf öğretmeni ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu çalışmada örgütsel muhalefetin iş güvencesi algısı ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkide ve ayrıca Dikey muhalefet alt boyutunun da iş güvencesi algısı ile Mesleğin İşlevselliğine İnanç alt boyutu arasındaki ilişkide kısmi aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin iş güvencesi algıları ile örgütsel muhalefet toplam, Dikey ve Yatay Muhalefet alt boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulgusu bağlamında; Özdemir (2010) öğretmenlerin yöneticilere en sık doğrudan itiraz etmek şeklinde muhalefet ettiklerini, orta yaşlı, sendikacı, orta düzeyde kıdemli ve okuldaki hizmet süresi fazla öğretmenlerin daha fazla muhalefet ettiklerini saptamıştır. Ayrıca Kassing ve Avtgis (1999) mesleki kıdemi fazla olan çalışanların daha fazla muhalif davranış sergilediğini, çalışanların sözlü sataşma ve tartışmaya yatkınlık düzeyi ile örgütteki pozisyonunun açıkça belirtilmiş ve yatay muhalefet stratejisini kullanmaya sevk ettiğini saptamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel muhalefet algıları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgusu bağlamında; Bozali ve Camadan (2018) mesleki benlik saygısı ile destekleyici ve müdahaleci rol fazlası davranış arasında bir ilişki saptamışlardır. Yüksek düzeyde mesleki benlik saygısına sahip öğretmenler destekleyici ve müdahaleci davranışları diğer meslektaşlarına göre daha fazla göstermektedirler. Mesleki benlik saygısı yüksek öğretmenler örgütlerinde bir problem gördüklerinde ya da işlerin kötüye gittiğini hissettiklerinde kendilerinde bu durumu dile getirme sorumluluğu hissetmektedirler. Graham (1983) muhalifleri, örgütsel sorun ve uygulamalar kendi vicdanlarının kabul eşliğini aştığında muhalif görüşlerini açıklayabilenler olarak tanımlamaktadır. Özdemir (2013) genel liselerde görev yapan öğretmenlerin kişisel ve yönetsel nedenlerden yöneticiye muhalefet ettiklerini, öğretmenlerin başlıca muhalefet etme nedenleri olarak yöneticilerin yasal hakların kullanımını ihlâl etmeleri, etik ve kanun dışı istemleri, adaletsiz kararları ve despot davranışları olduğunu, Payne (2007) örgüt temelli benlik saygısı yüksek çalışanların, düşük ve orta düzeyde benlik saygısına sahip çalışanlara göre daha fazla muhalif davranış gösterdiklerini, Kadı ve Beytekin (2015) öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının, mesleki değerlerini pozitif yönde etkilediğini saptamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin iş güvencesi algıları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgusu bağlamında; Çarıkçı ve Oksay (2005) kamu ve özel sektör çalışanlarının mesleklerini tercih etme nedenleri olarak sırasıyla maaş, iş güvencesi ve güvenli çalışma ortamı olduğunu

saptamışlardır. Mesleki benlik saygısı, bireylerin mesleklerinde başarılı ve uyumlu olmalarında, bireyin mesleği hakkında algıladığı öz yeterlik inancında önemli bir kavramdır ve ayrıca bireyler gönüllü olarak seçtikleri ve yaptıkları meslekler hakkında daha fazla saygı ve özgüven duymaktadırlar (Gençtanırım Kurt ve Gürten, 2016). Akün (2015) öğretmenlerin sırası ile motive araçları olarak; 1. iş güvencesi 2. objektif ölçütlere göre atanan yöneticiler 3. Sosyal haklar 4. Disiplin sisteminin adaletli olması ve 5. İletişim sisteminin iyi olması konularını tespit etmiştir. Pekkaya ve Çolak (2013) üniversite öğrencilerinin meslek seçerken başta iş güvencesi olmak üzere sırasıyla mesleki kazanç ve kariyer imkânlarına önem verdiklerini saptamışlardır.

Örgütsel muhalefetin iş güvencesi ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkide aracı bir değişken olduğu bulgusu bağlamında; örgüt üyeleri buldukları örgütte uzun süreli istihdam garantisine sahip iseler bu garantiden güç almak suretiyle muhalif düşüncelerini ifade etmekten çekinmezler (Özdemir, 2010). İş güvencesi kavramı da çalışma hakkının geçerli bir fesih nedeni olmaksızın devam etmesini sağlar (Fidan, 2006). Bu sonuç, öğretmenlerin buldukları örgütte sahip oldukları iş güvencesinden güç almak suretiyle düşüncelerini ve muhalif görüşlerini açıkça ifade edebilmelerinin mesleki benlik saygılarında etkili olduğunu düşündürmektedir. Herzberg (1966) hijyen faktörleri, varlığında motive yaratmayan ancak yokluğu tatminsizlik oluşturan faktörler olarak ifade eder. Çalışana sağlanan iş güvencesi mesleki benlik saygısı sağlar ancak tek başına tatmin nedeni olmayabilir ve iş güvencesinden yoksunluk mesleki benlik saygısını düşürür. Çünkü çalışan iş güvencesi sayesinde motive edici birçok kazanımları da beraberinde elde etmektedir. Öğretmenlere sağlanan iş güvencesi muhalif düşünce ve görüşlerin ifade edilmesini sağlamakta, görüş ve düşüncelerini ifade edebilen öğretmenlerin ise mesleki benlik saygılarında artış olmaktadır. Bu noktada, günümüz insanını sadece maddi güdümler ile güdülemek yeterli görülmemelidir. Örgütte kendini ifade edemeyen, olumsuzlukları dahi dile getiremeyen yani muhalif tavır sergileyemeyen çalışanların zamanla benliklerine ve mesleklerine karşı saygıları azalabilir. Okul yöneticilerine, örgütsel muhalefetin bastırılmadığı hatta desteklendiği bir ortam oluşturmaları ve iletişim kanallarını hep açık tutmaları önerilebilir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.11.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 9EB.6929

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Yazar 1 projeyi ve ana kavramsal fikirleri tasarladı. Yazar 2 sunulan fikirden yola çıkarak süreci yönetti. Yazar 1 teoriyi geliştirmiş ve analizleri yapmıştır. Yazar 2 analitik yöntemleri doğruladı. Yazar 2, Yazar 1'i [belirli bir yönü] araştırmaya teşvik etti ve bu çalışmanın bulgularını denetledi. Yazar 1, makalenin yazımına öncülük etmiştir. Yazar 2 kritik geri bildirimler sağladı ve araştırma, analiz ve makalenin şekillendirilmesine yardımcı oldu. Yazar 1 ve Yazar 2, sonuçları tartıştı ve nihai çalışmaya katkıda bulundu.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

“Sınıf Öğretmenlerinin İş Güvencesi Algıları ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Muhalefetin Aracılık Etkisi” adlı doktora tezim boyunca rehberliklerinden dolayı danışmanım Prof. Dr. Bahri Aydın ile Prof. Dr. Yusuf Cerit ve Dr. Nuri Akgün'e teşekkür ederim.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 495–519. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1227453>

Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Dönüşümsel Liderlik Davranışları ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki*

The Relationship between School Administrators' Perceived Transformational Leadership Behaviors and Individual Innovation Levels

Nuri AKGÜN¹, Deniz SARIBUDAK²

Geliş Tarihi (Received): 31.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 20.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma yönteminde ve ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 66 okul müdürü oluşturmuştur. Örneklem alınmamıştır. Araştırmada Demografik Bilgiler Formu ile Dönüşümsel Liderlik Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi, ilişkisiz örneklem için Kruskal-Wallis H testi ve ilişkilerin belirlenmesi için Spearman Rho korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilik süresi bakımından bireysel yenilikçilik alt boyutlarından fikir önderliği ve risk alma boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyinde öncü davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dönüşümsel liderlik ve bireysel yenilikçilik alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Okul müdürlerinin risk alma davranışı geliştirebilmeleri için okuldaki çalışma sürelerinin yeniden düzenlenmesi, periyodik olarak yer değiştirmelerinin sağlanması, risk alarak yeniliğe öncü olan müdürlerin ödüllendirilmesi, risk almaktan çekinmelerindeki sebeplerin sorgulanarak bunların giderilmesi için yasal önlemlerin alınması; müdürlerin kendilerini dönüşümsel bir lider olma yönünde geliştirmeleri ve bireysel yenilikçiğe açık olarak astlarına örnek olmaları gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, dönüşümsel liderlik, bireysel yenilikçilik, okul müdürleri.

&

Abstract: The aim of this research is to determine the views of primary school administrators on transformational leadership behaviors and individual innovativeness levels and to reveal the relationship between them. The research is in quantitative research method and relational survey model. The universe of the research consisted of 66 school administrators working in official primary and secondary schools in Uskudar, Istanbul. Demographic Information Form, Transformational Leadership Scale and Individual Innovation scale were used in the research. The data were analyzed in SPSS 20 program. Since the data did not show normal distribution, Mann-Whitney U test, which is one of the non-parametric tests, Kruskal-Wallis H test for unrelated samples and Spearman Rho correlation analysis were used to determine the relationships. As a result of the research, a significant difference was found in the dimensions of opinion leadership and risk taking, which are individual innovativeness sub-dimensions in terms of management time. It has been determined that primary school administrators exhibit pioneering behaviors at the level of individual innovativeness. In addition, it has been revealed that there is a positive and significant relationship between the transformational leadership and individual innovativeness sub-dimensions. The results of the research were discussed in the light of the relevant literature. The following suggestions were made in the research: Working hours at school should be rearranged in order for school administrators to develop risk-taking behavior. School changes should be made periodically. Administrators who lead innovation should be rewarded. The reasons why administrators hesitate to take risks should be questioned. Legal measures should be taken so that they can take risks. School administrators must develop themselves as transformational leaders. They should be open to individual innovation and set an example to their subordinates.

Keywords: Leadership, transformational leadership, individual innovation, school administrators.

Atıf/Cite as: Akgün, N. & Saribudak, D. (2023). Okul yöneticilerinin algıladıkları dönüşümsel liderlik davranışları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 495-519. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1227453>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN, BAİBÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü, akgun_n@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-322552-6193>

² Deniz SARIBUDAK, Milli Eğitim Bakanlığı, detsaribudak@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-00012-57527-1551>

1. GİRİŞ

Yeniliğin ve değişimin hızla yaşandığı 21. yüzyılda okulların, yaşanan değişim ve gelişime ayak uydurarak etkili olabilmeleri işlevlerini yerine getirebilmelerine, iş birliği içerisinde hedeflediği amaçlara ulaşabilmelerine, etkili bir şekilde yönetilmelerine ve bu süreci yönetebilecek okul yöneticilerinin varlığına bağlı olup okul yöneticilerinin insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde yöneterek rollerini yerine getirebilmeleri günümüzde tüm yöneticilerde aranılan liderlik becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Ertürk & Argon, 2021). Bu anlamda okul yöneticilerinin liderliği okullarda oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertürk, 2019). Liderlik anlayışı geçmişten bugüne birtakım aşamalardan geçmiş ve yeni bir bakış açısı kazanmıştır. Dönüşümcü liderlik bu anlayışın bir yansımasıdır. Örgütlerin gelişimi için, okul müdürleri kilit bir noktada yer aldıklarından, beklenen değişimin gerçekleşmesinde okul yöneticilerinin hem gelecek odaklı liderler olmaları hem de kendilerini sürekli geliştirmeleri beklenir. Değişim, artık günümüz örgütleri için kaçınılmazdır. Dolayısıyla okul yöneticileri yenilikçi bir liderlik anlayışı geliştirilmeli ve değişimi yönlendirecek bir anlayışa sahip olmalıdırlar (Eraslan, 2006). Değişim yeni bir kavram olmayarak hızlı bir şekilde cereyan eden küreselleşmenin getirdiği bir durumdur ve her alanda kendini güçlü bir şekilde hissettirmektedir (Güçlü & Şehitoğlu, 2006).

Türk Dil Kurumu, yenilikçilik kavramını, “yenilikçi olma durumu” olarak açıklamaktadır (TDK, 2019). Yenilikçiliğin türleri bilgilendirici, benimseyici ve kullanım yenilikçiliğidir. Bilgilendirici yenilikçilikte bireylerin yeni bir ürünle ilgili bilgi toplamasıdır. Benimseyici yenilikçilikte bireylerin yeni ürünü benimseme durumu söz konusudur. Kullanım yenilikçiliği yeni bir ürünün tüm işlevlerinden yararlanılarak kullanılması söz konusudur (Roehrich, 2004). Toplumun değişimini sağlayan örgüt kurumlarının etkilendiği faktörlerin irdelenerek değişime ayak uydurmalarını sağlamak gerekmektedir. Bunlardan biri de eğitim örgütleridir. Değişimin hızına yetişebilmek için okul yöneticilerinin, gelişime ayak uydurabilen, yenilikçi, risk almaya açık liderlik özelliklerine sahip olmaları önem kazanmaktadır (Çelik, 2021). Her birey bireysel olarak tüketim etkinliğini gerçekleştirirken yenilikçi davranmaya eğilimlidir. Bireylerin sahip oldukları algılamalar ile anlayışları yaşantılarında karşılaştıkları yenilikleri özümsemelerini sağlamaktadır (Hirschman, 1980). Bu açıdan dönüşümcü liderlik öne çıkar. Bass ve Avolio (1994) dönüşümcü liderliği, liderliğe yeni bir bakış açısı olarak tanımlamışlar; yöneticinin izleyenlerle bir işi yapmanın ötesine geçip kaliteli bir ilişki geliştirerek, bunu sürdürmesi olarak ifade etmişlerdir. Eğitim kurumlarının karmaşık yapılarını inceleyen Campbell, eğitsel uygulamalardaki zorlukları açıklamış, yöneticinin çalışmak durumunda olduğu grupların niteliklerine bakarak eğitim yöneticisinin düzensizliğine dikkati çekmiştir. Ona göre okul yöneticisi, okulu sadece yönetmekle kalmayıp yenileştirmeli adeta bir değişim ajanı olmalıdır (Kaya, 1993). Memişoğlu ve Yılmaz (2019), liderlerin yenilikçi ve yaratıcı özelliklerine vurgu yaparak potansiyeli ortaya çıkarma ile yenilik ve değişimi sağlamanın liderliğin önemli rolleri arasında olduğunu belirtmiştir. Klasik liderlik yaklaşımının 1978’lerden itibaren J.M. Burns ve B.M. Bass’ın çalışmalarıyla farklı bir boyut kazanarak diğer liderlik türlerinden ayrılmasıyla “dönüşümcü liderlik” kavramı yönetim alanında önemli bir yer edinmiştir. Transformasyonel liderlik olarak da ifade edilen dönüşümcü liderlik anlayışı, geleceğe, yeniliğe, reforma odaklı bir liderlik biçimidir. Dolayısıyla dönüşümcü liderler, astlarına ilham olan, onları düş kurmaya yönlendiren ve bir vizyona yönelten liderler olarak değer kazanmaktadır (Eren, 1998). Dönüştürücü liderler, geleneksel anlamda iş gördürücülükten uzaklaşarak izleyenlerin amaçlarıyla örgütün amaçlarını birleştiren ve onların üzerinde sıra dışı bir etki sağlayan liderlerdir. Bu liderler, astlarının bireysel gelişimlerini önemser ve desteklerler (Robbins & Judge, 2012). Bununla birlikte toplumsal kalkınmada ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynağını yetiştirmede okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sağladığı katkı ülkenin geleceği için önemlidir (Yılmaz, 2021). Dönüşümcü liderler aynı zamanda yenilikçi liderlerdir. Okul örgütleri, toplumsal olarak gerçekleşen dönüşümlerden çok hızlı bir şekilde etkilenmektedir ve bu yüzden yeniden yapılanmaları gerekir. Dönüşümcü liderler bu yapıyı olabildiğince çabuk kurarak okulun köklü değişimlere ayak uydurmasını sağlarlar. Bunu sağlamak için gereken yenilikçi ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki, geleneksel anlayıştan uzak kalan dönüşümcü liderlerde vardır (Çelik, 1998). Okul yöneticileri,

beklentilerini, oldukları ve yaptıkları arasındaki açıklıkları kapatmalıdırlar. Bunu sağlamak için etkili ve kalıcı değişiklikler yapabilmeleri için, öncelikle kendilerine yönelmelidirler. Bu noktada, düşünce süreçlerini, bakış açılarını, kaotik anlarda merkezde olabilmeye yeteneklerini, dışarıda kalan liderlik biçimleriyle uyumlu hale getirerek astlarıyla çalışırlar. Böylece liderlik düzeylerini dönüşümcü kılarak gerçekleştirmek istedikleri değişimi oluştururlar. Bu noktada kendini değiştiren lider, etrafını da değiştirir. Fikir önderliği ederek, yeni fikirlere açık olarak farkını ortaya koyar (Pearson, 2012). Akça ve Şakar (2017), eğitim kurumlarının değişimden ziyadesiyle etkilenen kurumlar olarak ifade etmektedirler. Bu açıdan değişimi tetikleyen kurumlardır. Eğitim, özgün uygulamalarla yeniliklerden beslenerek dinamik bir sistem olarak hareket eder. Yeniliklerin yerleştirilmesi için eğitim sürecine katkı sağlayanlar da yenilikçi olanlardır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin de yerinde sayan bir yönetici olmaktan öteye geçip yenilikçi bir lider olmaları, sistemi daha ileri boyuta taşıyacaktır. Zira okul müdürü bu sistemin beynidir, denilebilir. Bireysel yenilikçiliği oluşturan boyutlar incelendiğinde, yenilikçilerin farklı fikirlere açık, risk alabilen ve vizyonu olan bireyler olduğu, sorgulayıcıların yenilikçiliğe karşı tedbirli olduğu; kuşkucuların yeniliğe karşı korkak davrandığı, yeni fikirler karşısında kuşku duyduklarını ve gelenekçilerin ise yeniliklere ön yargıyla yaklaştıkları ortaya çıkmıştır (Kılıçer & Odabaşı, 2010). Örgütlerde değişimin gerçekleşmesinde dönüşümcü liderliğin sahip olduğu moral verme, ortak bir gelecek vizyonu kurma gibi özellikler, değişim sürecine işlevsellik kazandıran faktörlerdir (Karip, 1998). Bu bağlamda bireysel yenilikçilikle yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Dönüşümcü liderlik; ahlâk, ortak değerlere ve etik kararlara vurgu yapan idealleştirilmiş etki, yaratıcılık, zekâ gibi faktörlerle öne çıkan entelektüel uyarım, duygusallığa dayanan ve ortak amacı telkin eden ilham verici motivasyon ile izleyenlerin kişisel gelişimlerini destekleyen bireysel destek boyutlarından oluşmaktadır (Doğan, 2016). Boyutlarda da ifade edildiği gibi bireylerin gelişimi, yaratıcılık gibi faktörlerin, bireysel yenilikçiliği çağrıştırdığını söylemek mümkündür. Dönüşümcü bir lider olarak tanımlanabilen Mustafa Kemal Atatürk, toplumsal tabana yaydığı birçok yenileşme hareketini başlatmış, etrafındaki liderlik yeteneğine sahip önemli şahsiyetlerle uzun zaman boyunca çoğu aydının cesaret edemeyeceği akılcı bir toplumsal bir dönüşüme imza atmış; fikir önderliğinde bulunmuştur (Türkmen, 2017). Okullar artık değişimi önceleyen, farklı renkleri ortak bir vizyonda buluşturan ve yenilikçi yaklaşımlarla öne çıkan liderlik özelliklerine sahip olan okul yöneticilerine ihtiyaç duymaktadır (Aslan & Kesik, 2018). Watt (2002), risk alarak kendilerini yaşam boyu yenileyen okulların, çalıştığı okulun geliştirilmesi için mücadele eden liderler sayesinde ilerlediğini; girişimci bir ruh taşıyan, öğrenmeyi teşvik eden, farklı yöntemleri geliştirmeye çalışan müdürler sayesinde yenilikçiliğin oluştuğunu belirtmiştir. Bu tip okullar bu liderler sayesinde özgün ve açık bir gelecek vizyonu oluşturabilmektedirler (Akt.; Göl & Bülbül, 2012). Bu nedenle dönüşümcü liderlerin aynı zamanda bireysel olarak yenilikçi olduklarını söylemek mümkündür.

Alan yazın incelendiğinde hem dönüşümcü liderlikle hem de bireysel yenilikçilikle ilgili çalışmalar vardır. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma Akgün ve Yıldız'a (2019) aittir. Bu çalışmadan farklı olarak ilkokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymuşlardır. Araştırmadan olumlu yönde ilişki olduğuna dair sonuçlar elde etmişlerdir. Bunun dışında, dönüşümcü liderlik konusu sıklıkla ele alınan ve farklı konularla ilişkisi incelenen bir liderlik yaklaşımı olarak araştırmacıların sıklıkla dikkatini çekmektedir. Dönüşümcü liderliği ele alan güncel çalışmalar arasında güncel olanlardan Aksel (2016) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi, Göksal (2018) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını; Avcı (2018) öğretim asistanlarının öz yeterlikleri ve öğretim üyelerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu konuda benzer araştırmalara rastlamak mümkündür. Bireysel yenilikçilikle ilgili olarak ise Kılıçer (2011), Bitkin (2012), Öztürk (2015), Korucu ve Olpak (2015) gibi araştırmacılar, bireysel yenilikçiliği konu alan tez çalışması yapmışlardır. Kılıçer ve Odabaşı (2010), Bireysel

Yenilikçilik Ölçeği'ni (BYÖ) Türkçeye uyarlamıştır. Yenice ve Yavaşoğlu (2018), konuyla ilgili makale yazmıştır. Scott ve Bruce (2017) ise bireysel yenilikçilik davranış modeli geliştirip test etmiş ve bireysel yenilikçilik üzerinde etkili faktörleri incelemişlerdir. Ancak dönüşümcü liderlikten farklı olarak bireysel yenilikçilik konusu, rekabet ortamının tüm dünyada okullarda yarattığı etkiyle birlikte üzerinde daha fazla durulması gereken bir konu olarak gündeme gelmektedir. Dönüşümcü liderlikle bireysel yenilikçilik ilişkisini, okul yöneticileri örneklemleri ile ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu açıdan çalışma önemli görülmekte ve sonraki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlk ve ortaokul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik davranışları ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlk ve ortaokul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik davranışları ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri, demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, toplam yöneticilik süresi, okuldaki yöneticilik süresi, sendika/kuruluş üyelik durumu) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlk ve ortaokul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik davranışları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemindedir. Araştırma, betimsel araştırmalardan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup tarama modeli, geçmişte ya da şu anda mevcut olan bir durumu oluş biçimi ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma evreninde İstanbul'un Üsküdar ilçesindeki ilköğretim okulları olarak kabul edilen ilk ve ortaokullarda görevli 66 okul müdürü yer almaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Tüm okullara gidilmiş, okul müdürleriyle görüşülerek ölçekler verilmiştir. İki okul müdürüne okulda olmadıkları için ulaşılamamıştır. 4 kişi ise katılım sağlamamıştır. Evrenin neredeyse tamamına ulaşıldığı için örneklem alınmamıştır. Araştırma evrenine ilişkin katılımcı bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya, İstanbul ilindeki ilk ve ortaokul müdürlerinden n=66 kişi katılımda bulunmuştur. Katılımcıların %12,1'i kadınlardan %87,9'u erkek müdürlerden oluşmaktadır. %9,1'i 31-35 yaş aralığında, %18,2'si 36-40 yaş aralığında ve %72,7'si 41 yaş ve üzerinde müdürlerden oluşmaktadır. %48,5'i lisans mezunu eğitime sahip iken %51,5'i lisansüstü eğitim seviyesinde olmaktadır. Müdürlerin %3'ü 6-10 yıl, %15,2'si 11-15 yıl, %24,2'si 16-20 yıl ve %57,6'sı 21 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. %13,6'sı 1-5 yıl arasında yönetici, %22,7'si 6-10 yıl arasında yönetici, %25,8'i 11-15 yıl arasında yönetici, %21,2's 16-20 yıl arasında yönetici ve %16,7'si 21 yıldan fazla yöneticilik yapmaktadırlar. Okullarındaki yöneticilik süreleri ise % 28,8'inin 1 yıldan az, %31,8'inin 1-4 yıl arasında, %36,4'ünün 5-8 yıl arasında ve %3'ünün de 9 yıl ve üzerindedir. Herhangi bir üyelik durumu (sendika ya da sosyal kuruluşlar gibi) açısından %12,1'inin hiçbir üyeliği yokken %57,6'sının 1 üyeliği, %16,7'sinin 2 üyeliği, %9,1'inin 3 üyeliği ve %4,1'inin 4 ve daha fazla üyeliği vardır.

Tablo 1
Demografik Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	8	12,1
	Erkek	58	87,9
Yaş	31-35 yaş	6	9,1
	36-40 yaş	12	18,2
	41 ve üzeri	48	72,7
Eğitim Durumu	Lisans	32	48,5
	Lisans Üstü	34	51,5
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	2	3
	11-15 yıl	10	15,2
	16-20 yıl	16	24,2
	21 ve üzeri	38	57,6
Toplam Yöneticilik Süresi	1-5 yıl	9	13,6
	6-10 yıl	15	22,7
	11-15 yıl	17	25,8
	16-20 yıl	14	21,2
	21 ve üzeri	11	16,7
Okuldaki Yöneticilik Süresi	1 yıldan az	19	28,8
	1-4 yıl	21	31,8
	5-8 yıl	24	36,4
	9 yıl ve üzeri	2	3
Sendika/Kuruluşlara Üyelik Durumu	Üyeliğim yok	8	12,1
	1 üyelik	38	57,6
	2 üyelik	11	16,7
	3 üyelik	6	9,1
	4 ve daha fazla üyelik	3	4,5
	Toplam	66	100

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, "Kişisel Bilgiler Formu", ikinci bölümde "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği" ve son bölümde "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" yer almaktadır.

2.3.1. Kişisel bilgiler formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu"nda, demografik ve kişisel özelliklere yönelik sorular yer almaktadır.

2.3.2. Dönüşümcü liderlik ölçeği (DLÖ)

Okul müdürlerinin dönüşümcü lider olarak gerçekleştirdikleri davranışlarla ilgili soruları içermektedir. Oran (2002) tarafından geliştirilen beşli likert tipindeki Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'nin değerlendirilmesi; 1,00-1,80 "Çok Düşük"; 1,81-2,60 "Düşük"; 2,61-3,40 "Orta"; 3,41- 4,20 "Yüksek"; 4,21-5,00 "Çok Yüksek", şeklindedir. Ölçek; İlham Verici Motivasyon, İdeal Etki, Bireysel İlgi ve Entelektüel Uyarım olmak üzere dört boyutludur. Oran'ın (2002) "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirliği Keleş (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dört faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Faktörlerin Cronbach Alpha ile

hesaplanan güvenilirlik katsayıları ilham verici motivasyon boyutunda .94, ideal etki boyutunda .91, bireysel ilgi boyutunda .68, zihinsel teşvik boyutunda .96 ve toplamda .87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, ölçekteki boyutların cronbach alfa değerleri ilham verici motivasyon boyutunda .88, ideal etki boyutunda .74, bireysel ilgi boyutunda .92, zihinsel teşvik boyutunda .92 ve toplamda .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, her madde için 1’den (Hiç katılmıyorum.) 5’e (Her zaman katılıyorum.) kadar işaretlemeye olanak veren 5’li likert tipi bir ölçektir.

2.3.3. Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ)

1977 yılında H. Thomas Hurt, Katherine Joseph ve Chester. D. Cook tarafından geliştirilip, geçerliği ve güvenilirliği birçok araştırmacı tarafından değişik örneklemeler üzerinde denenerak kabul gören bir ölçek olup Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, bireylerin yenilikçilik düzeylerini ve ait oldukları kategorileri kendi yanıtlarına göre belirleyen bir ölçme aracıdır ve fikir önderliği (BYÖ-FÖ) 5 madde, değişime direnç (BYÖ-DD) 8 madde, deneyime açıklık (BYÖ-DA) 5 madde ve risk alma (BYÖ-RA) 2 madde olmak üzere 4 alt boyutta toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten elde edilen puanlara göre bireyler yenilikçilik anlamında sınıflandırılabilir. Eğer bireylerin hesaplanan puanı 80’in üstünde ise “Yenilikçi”, 69 ve 80 arasında ise “Öncü”, 57 ve 68 arasında ise “Sorgulayıcı”, 46 ve 56 arasında ise “Kuşkucu”, 46’nın altında ise “Gelenekçi” olarak yorumlanmıştır. Ayrıca ölçekten elde edilen sonuçlara göre katılımcılar “Gelenekçi”=1, “Kuşkucu”=2, “Sorgulayıcı”=3, “Öncü”=4 ve “Yenilikçi”=5 olarak kategorize edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçekteki boyutların Cronbach alfa değerleri, fikir önderliği boyutunda .84, değişime direnç boyutunda .86, deneyime açıklık boyutunda .70, risk alma boyutunda .70 ve toplamda .90 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Veriler SPSS.20 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin normallik dağılımı incelenmiş olup Shapiro-Wilk test istatistiği sonucunda verilen normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) ve çarpıklık basıklık değerleri $[-1; +1]$ değerleri arasında yer almadığı belirlendiğinden bağımsız örneklem grupları için Mann-Whitney U testi, ilişkisiz örneklemeler için Kruskal-Wallis H testi ve ilişkilerin belirlenmesi için Spearman Rho korelasyon analizi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda, non-parametrik testlerden korelasyon analizi tercih edilmektedir (Can, 2019).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.05.2020, Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/122.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları yer almaktadır. Okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik davranışları ile bireysel yenilikçilik davranışlarını gösterme düzeyleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

İlk ve Ortaokul Müdürlerinin Algıladıkları Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Bireysel Yenilikçilik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri

	Boyutlar	N	\bar{X}
Dönüşümcü Liderlik	İlham Verici Motivasyon	66	4,29
	İdeal Etki	66	4,46
	Bireysel İlgi	66	4,49
	Zihinsel Teşvik	66	4,36
	Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	66	4,39
Bireysel Yenilikçilik	Fikir Önderliği	66	21,27
	Değişime Direnç	66	28,39
	Deneyime Açıklık	66	21,65
	Risk Alma	66	6,87
	Bireysel Yenilikçilik	66	78,18

Tablo 2'ye göre ilk ve ortaokul müdürlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinde en yüksek puanları değişime direnç boyutundan aldıklarını ve en düşük puanları da risk alma boyutundan aldıkları görülmektedir. İlk ve ortaokul müdürlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldığı ortalama puanlar değerlendirildiğinde, 78,18 puanla genel olarak *öncü* davranışlar sergilemektedirler. Alt boyutlardan aldıkları puanlar ayrı değerlendirildiğinde ise 46 puan altında kalarak "gelenekçi" olduklarını söylemek mümkündür. Kılıçer ve Odabaşı (2010), 69-80 puan arasında kalanları öncü, 46 puanın altında kalanları ise gelenekçi olarak tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin, dönüşümcü liderliğin tüm boyutları toplamına ve her bir alt boyutuna ilişkin algılarına bakıldığında, genel olarak yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliklerini algılamalarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise 4,46 puan ile en fazla *bireysel ilgi* düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. En düşük ise 4,29 ile *ilham verici motivasyon* boyutuna ilişkin algılarının olduğuudur. Dönüşümcü liderlik alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo3'te, Mann-Whitney U testi sonucuna göre, okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilikleri ile alt boyutlardaki davranış düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, okul müdürlerinin bireysel yenilikçilik ve dönüşümcü liderlik davranışlarının toplam boyutlara göre ve ölçek alt boyutlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 3*Cinsiyet Değişkeni Bakımından Dönüşümcü Liderlik ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Farklılıkları*

Araştırma Değişkeni	Düzyey	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıralar Toplamı	U	p
Dönüşümcü Liderlik	İlham Verici Motivasyon	Kadın	8	42,13	337	163	0,174
		Erkek	58	32,31	1874		
	İdeal Etki	Kadın	8	44,63	357	143	0,077
		Erkek	58	31,97	1854		
	Bireysel İlgi	Kadın	8	39,94	319,5	180,5	0,307
		Erkek	58	32,61	1891,5		
	Zihinsel Teşvik	Kadın	8	37,69	301,5	198,5	0,509
		Erkek	58	32,92	1909,5		
	Dönüşümcü Liderlik	Kadın	8	42,63	341	159	0,151
		Erkek	58	32,24	1870		
Bireysel Yenilikçilik	Fikir Önderliği	Kadın	8	40,56	324,5	175,5	0,257
		Erkek	58	32,53	1886,5		
	Değişime Direnç	Kadın	8	31,69	253,5	217,5	0,775
		Erkek	58	33,75	1957,5		
	Deneyime Açıklık	Kadın	8	27,63	221	185	0,351
		Erkek	58	34,31	1990		
	Risk Alma	Kadın	8	24,19	193,5	157,5	0,137
		Erkek	58	34,78	2017,5		
	Bireysel Yenilikçilik	Kadın	8	33,06	264,5	228,5	0,945
		Erkek	58	33,56	1946,5		

Tablo 4'te, Mann-Whitney U testi sonucunda, okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilikleri ile alt boyutlardaki davranış düzeylerinin eğitim değişkeni ile arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 4*Eğitim Düzeyi Bakımından Dönüşümcü Liderlik ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Farklılıkları*

Araştırma Değişkeni	Düzyey	Eğitim	N	\bar{X}	Sıralar Toplamı	U	p
Dönüşümcü Liderlik	İlham Verici Motivasyon	Lisans	32	36,72	1175	441	0,185
		Lisans üstü	34	30,47	1036		
	İdeal Etki	Lisans	32	35,94	1150	466	0,312
		Lisans üstü	34	31,21	1061		
	Bireysel İlgi	Lisans	32	36,38	1164	452	0,233
		Lisans üstü	34	30,79	1047		
	Zihinsel Teşvik	Lisans	32	34,41	1101	515	0,709
		Lisans üstü	34	32,65	1110		
	Dönüşümcü Liderlik	Lisans	32	35,58	1138,5	477,5	0,393
		Lisansüstü	34	31,54	1072,5		
Fikir Önderliği	Lisans	32	34,27	1096,5	519,5	0,748	
	Lisans üstü	34	32,78	1114,5			
Değişime Direnç	Lisans	32	33	1056	528	0,837	
	Lisans üstü	34	33,97	1155			
Deneyime Açıklık	Lisans	32	35,8	1145,5	470,5	0,341	
	Lisans üstü	34	31,34	1065,5			
Risk Alma	Lisans	32	34,31	1098	518	0,735	
	Lisans üstü	34	32,74	1113			
Bireysel Yenilikçilik	Lisans	32	33,41	1069	541	0,969	
	Lisansüstü	34	33,59	1142			

Tablo 4 incelendiğinde müdürlerin eğitim durumları bakımından; bireysel yenilikçilik düzeyleri ve dönüşümcü liderlik alt boyutlarında istatistiksel olarak farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 5'te, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre, okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilikleri ile alt boyutlardaki davranış düzeylerinin yaş değişkeni ile arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 5

Yaş Değişkeni Bakımından Dönüşümcü Liderlik ve Bireysel Yenilikçilik Farklılıkları

Araştırma Değişkeni	Düzyey	Yaş	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	p
Dönüşümcü Liderlik	İlham Verici Motivasyon	31-35 yaş	6	28,75	0,416	2	0,812
		36-40 yaş	12	34,46			
		41 ve üzeri	48	33,85			
	İdeal Etki	31-35 yaş	6	33,42	0,763	2	0,683
		36-40 yaş	12	37,79			
		41 ve üzeri	48	32,44			
	Bireysel İlgi	31-35 yaş	6	38,25	1,754	2	0,416
		36-40 yaş	12	38,71			
		41 ve üzeri	48	31,6			
	Zihinsel Teşvik	31-35 yaş	6	28	1,371	2	0,504
		36-40 yaş	12	38,54			
		41 ve üzeri	48	32,93			
Dönüşümcü Liderlik	31-35 yaş	6	32,42	1,083	2	0,582	
	36-40 yaş	12	38,71				
	41 ve üzeri	48	32,33				
Bireysel Yenilikçilik	Fikir Önderliği	31-35 yaş	6	27,75	4,832	2	0,089
		36-40 yaş	12	44,04			
		41 ve üzeri	48	31,58			
	Değişime Direnç	31-35 yaş	6	35	0,147	2	0,929
		36-40 yaş	12	34,96			
		41 ve üzeri	48	32,95			
	Deneyime Açıklık	31-35 yaş	6	29,42	0,517	2	0,772
		36-40 yaş	12	36,17			
		41 ve üzeri	48	33,34			
	Risk Alma	31-35 yaş	6	33,42	0,088	2	0,957
		36-40 yaş	12	34,96			
		41 ve üzeri	48	33,15			
Bireysel Yenilikçilik	31-35 yaş	6	32,92	1,428	2	0,49	
	36-40 yaş	12	39,46				
	41 ve üzeri	48	32,08				

Tablo 5 incelendiğinde yaş değişkenine göre okul müdürlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve dönüşümcü liderlik davranışlarının, ölçeklerin toplam boyutlarında ve alt boyutlarında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 6'da, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre, okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilikleri ile alt boyutlardaki davranış düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni ile arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 6*Mesleki Kıdem Durumu Bakımından Dönüşümcü Liderlik ve Bireysel Yenilikçilik Farklılıkları*

Araştırma Değişkeni	Düzyey	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	p
Dönüşümcü Liderlik	İlham Verici Motivasyon	6-10 yıl	2	23,25	1,691	3	0,639
		11-15 yıl	10	28,4			
		16-20 yıl	16	36,38			
		21 ve üzeri	38	34,17			
	İdeal Etki	6-10 yıl	2	22,5	1,34	3	0,72
		11-15 yıl	10	36,05			
		16-20 yıl	16	36,22			
		21 ve üzeri	38	32,26			
	Bireysel İlgi	6-10 yıl	2	28,75	2,585	3	0,46
		11-15 yıl	10	42,2			
		16-20 yıl	16	31,13			
		21 ve üzeri	38	32,46			
Zihinsel Teşvik	6-10 yıl	2	27,75	1,541	3	0,673	
	11-15 yıl	10	40,15				
	16-20 yıl	16	32,47				
	21 ve üzeri	38	32,49				
Dönüşümcü Liderlik	6-10 yıl	2	27	0,854	3	0,837	
	11-15 yıl	10	37,85				
	16-20 yıl	16	33,94				
	21 ve üzeri	38	32,51				
Bireysel Yenilikçilik	Fikir Önderliği	6-10 yıl	2	22,5	3,562	3	0,313
		11-15 yıl	10	35,4			
		16-20 yıl	16	40,13			
		21 ve üzeri	38	30,79			
	Değişime Direnç	6-10 yıl	2	33,5	3,178	3	0,365
		11-15 yıl	10	42,9			
		16-20 yıl	16	29,5			
		21 ve üzeri	38	32,71			
	Deneyime Açıklık	6-10 yıl	2	24,75	2,824	3	0,419
		11-15 yıl	10	42,3			
		16-20 yıl	16	32,28			
		21 ve üzeri	38	32,16			
Risk Alma	6-10 yıl	2	55,25	3,519	3	0,318	
	11-15 yıl	10	35,4				
	16-20 yıl	16	29,34				
	21 ve üzeri	38	33,61				
Bireysel Yenilikçilik	6-10 yıl	2	29,5	2,247	3	0,523	
	11-15 yıl	10	41,8				
	16-20 yıl	16	32,22				
	21 ve üzeri	38	32,07				

Tablo 6'ya bakıldığında, mesleki kıdem durumuna göre okul müdürlerinin bireysel yenilikçilik ve dönüşümcü liderlik davranışlarının ölçeklerin geneli ve alt boyutlarında istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Aşağıda yer alan Tablo 7'de, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre, okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilikleri ile alt boyutlardaki davranış düzeylerinin toplam yöneticilik süreleri arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 7

Toplam Yöneticilik Süresi Bakımından Dönüşümcü Liderlik ve Bireysel Yenilikçilik Farklılıkları

Araştırma Değişkeni	Düzyey	Toplam Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	p
Dönüşümcü Liderlik	İlham Verici Motivasyon	1-5 yıl	9	30,44	3,26	4	0,515
		6-10 yıl	15	36,87			
		11-15 yıl	17	33,03			
		16-20 yıl	14	27,5			
		21 ve üzeri	11	39,77			
	İdeal Etki	1-5 yıl	9	37,28	2,85	4	0,583
		6-10 yıl	15	32,07			
		11-15 yıl	17	34,94			
		16-20 yıl	14	27,07			
		21 ve üzeri	11	38,32			
	Bireysel İlgi	1-5 yıl	9	37,22	4,58	4	0,333
		6-10 yıl	15	37,07			
		11-15 yıl	17	27,97			
		16-20 yıl	14	28,71			
		21 ve üzeri	11	40,23			
	Zihinsel Teşvik	1-5 yıl	9	38	3,85	4	0,427
		6-10 yıl	15	36,37			
		11-15 yıl	17	30,41			
		16-20 yıl	14	26,93			
		21 ve üzeri	11	39,05			
Dönüşümcü Liderlik	1-5 yıl	9	36,44	3,988	4	0,408	
	6-10 yıl	15	35,87				
	11-15 yıl	17	31,47				
	16-20 yıl	14	26,25				
	21 ve üzeri	11	40,23				

Tablo 7 devamı

Araştırma Değişkeni	Düzyey	Toplam Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	p
Bireysel Yenilikçilik	Fikir Önderliği	1-5 yıl	9	38,61	2,499	4	0,645
		6-10 yıl	15	35,1			
		11-15 yıl	17	35,03			
		16-20 yıl	14	27,14			
		21 ve üzeri	11	32,86			
	Değişime Direnç	1-5 yıl	9	30,06	7,598	4	0,107
		6-10 yıl	15	45,13			
		11-15 yıl	17	30,12			
		16-20 yıl	14	27,86			
		21 ve üzeri	11	32,86			
	Deneyime Açıklık	1-5 yıl	9	37,83	2,563	4	0,633
		6-10 yıl	15	34,13			
		11-15 yıl	17	29,29			
		16-20 yıl	14	30,75			
		21 ve üzeri	11	39,09			
	Risk Alma	1-5 yıl	9	29,06	6,499	4	0,165
		6-10 yıl	15	35,47			
		11-15 yıl	17	26,82			
		16-20 yıl	14	33,71			
		21 ve üzeri	11	44,5			
Bireysel Yenilikçilik	1-5 yıl	9	35,44	4,267	4	0,371	
	6-10 yıl	15	38,1				
	11-15 yıl	17	28,76				
	16-20 yıl	14	28,14				
	21 ve üzeri	11	39,77				

Tablo 7 incelendiğinde, toplam yöneticilik süresi bakımından, okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutlar bakımından algı düzeyleri karşılaştırıldığında, toplam yöneticilik süresi ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ve dönüşümcü liderliklerinin ve alt boyutlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Aşağıda yer alan Tablo 8’de, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre, okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilikleri ile alt boyutlardaki davranış düzeylerinin okuldaki yöneticilik süreleri arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 8

Okuldaki Yöneticilik Süresi Bakımından Dönüşümcü Liderlik ve Bireysel Yenilikçilik Farklılıkları

Araştırma Değişkeni	Düzy	Okuldaki Yöneticilik Süresi	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	p	
Dönüşümcü Liderlik	İlham Verici Motivasyon	1 yıldan az	19	30,47	4,588	3	0,205	
		1-4 yıl	21	37,5				
		5-8 yıl	24	34,4				
		9 yıl ve üzeri	2	9,5				
	İdeal Etki	1 yıldan az	19	32,32	3,929	3	0,269	
		1-4 yıl	21	37,55				
		5-8 yıl	24	32,79				
		9 yıl ve üzeri	2	10,75				
	Bireysel İlgi	1 yıldan az	19	35,29	5,642	3	0,13	
		1-4 yıl	21	35,69				
		5-8 yıl	24	32,71				
		9 yıl ve üzeri	2	3				
	Zihinsel Teşvik	1 yıldan az	19	34,97	7,779	3	0,051	
		1-4 yıl	21	39,21				
		5-8 yıl	24	29,83				
		9 yıl ve üzeri	2	3,5				
	Dönüşümcü Liderlik	1 yıldan az	19	32,39	3,409	3	0,333	
		1-4 yıl	21	37,02				
		5-8 yıl	24	31,13				
		9 yıl ve üzeri	2	5				
	Bireysel Yenilikçilik	Fikir Önderliği	1 yıldan az	19	24,61	14,13	3	,003*
			1-4 yıl	21	41,62			
			5-8 yıl	24	36,04			
			9 yıl ve üzeri	2	2,25			
Değişime Direnç		1 yıldan az	19	39,08	8,017	3	0,46	
		1-4 yıl	21	36,12				
		5-8 yıl	24	29,27				
		9 yıl ve üzeri	2	3,75				
Deneyime Açıklık		1 yıldan az	19	36,16	6,519	3	0,089	
		1-4 yıl	21	36,86				
		5-8 yıl	24	30,98				
		9 yıl ve üzeri	2	3,25				
Risk Alma		1 yıldan az	19	41,71	9,711	3	,021*	
		1-4 yıl	21	29,36				
		5-8 yıl	24	33,15				
		9 yıl ve üzeri	2	3,25				
Bireysel Yenilikçilik		1 yıldan az	19	33,5	3,308	3	0,347	
		1-4 yıl	21	36,05				
		5-8 yıl	24	31,19				
		9 yıl ve üzeri	2	3				

*p<0,05

Tablo 8'de yer alan okuldaki yöneticilik süresi bakımından dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilik düzeylerini karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, okuldaki yöneticilik süresine göre dönüşümcü liderlik alt boyutlarında istatistiksel olarak farklılaşma olmadığı görülmüştür

($p>0,05$). Bireysel yenilikçilik alt boyutlarında ise fikir önderliği ve risk alma boyutlarında farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Fikir önderliği açısından en yüksek puana sahip bireyler 1-4 yıl arasında bulunduğu okulda yöneticilik süresi olanlardır. Sonrasında 36, 04 puanla 5-8 yıl bulunduğu okulda yöneticilik süresi olanlar yer almaktadır. Ardından bulunduğu okulda yöneticiliği 24,61 puanla 1 yıldan az yapanlar ile 2,25 olmak üzere en düşük puanla 9 yıl ve üzeri aynı okulda yöneticilik yapanlar izlemektedir. Risk alma boyutunda ise okulda 1 yıldan az yöneticilik yapanların 41,71 puanla diğerlerine göre daha fazla risk almaya açık olduğu ve bunu 33,15 puanla 5-8 yıl arasında olanların, sonra 29,36 puanla 1-4 yıl arasında görev yapanların ve en düşük olarak 3, 25 puanla 9 yıl üzeri görev yapanların izlediği görülmektedir. Diğer taraftan okuldaki yöneticilik süresinin dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçiliğin toplam boyutlarıyla olan ilişkisi incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 9’da, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre, okul müdürlerinin algıladıkları dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilikleri ile alt boyutlardaki davranış düzeylerinin, sendika ya da sosyal kuruluşlara üyelik durumlarıyla arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 9

Üyelik Durumu Bakımından Dönüşümcü Liderlik ve Bireysel Yenilikçilik Farklılıkları

Araştırma Değişkeni	Düzyey	Sendika/Kuruluş Üyelik Durumu	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	p
Dönüşümcü Liderlik	İlham Verici Motivasyon	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	48,31	6,429	4	0,169
		Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	32,70			
		Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	31,86			
		Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	26,08			
		Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	25,00			
	İdeal Etki	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	48,44	7,311	4	0,12
		Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	33,09			
		Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	31,73			
		Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	23,08			
		Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	26,17			
	Bireysel İlgi	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	47,19	9,21	4	0,056
		Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	34,71			
		Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	28,05			
		Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	18,00			
		Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	32,67			
	Zihinsel Teşvik	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	39,31	2,763	4	0,598
		Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	34,58			
		Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	30,00			
		Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	24,00			
		Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	36,17			
Dönüşümcü Liderlik	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	47,63	6,371	4	0,173	
	Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	33,21				
	Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	30,77				
	Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	23,33				
	Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	29,83				

Tablo 9 devamı

Araştırma Değişkeni	Düzyey	Sendika/Kuruluş Üyelik Durumu	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	p
Bireysel Yenilikçilik	Fikir Önderliği	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	50,25	7,49	4	0,112
		Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	31,2			
		Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	33,05			
		Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	29,58			
		Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	27,5			
	Değişime Direnç	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	38,5	1,942	4	0,746
		Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	32,58			
		Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	30,41			
		Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	40,67			
		Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	28,83			
	Deneyime Açıklık	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	40,19	2,19	4	0,701
		Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	33,5			
		Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	28,68			
		Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	36,58			
		Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	27,17			
	Risk Alma	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	37,31	1,799	4	0,773
		Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	33,14			
		Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	28,09			
		Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	38,25			
		Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	38,17			
Bireysel Yenilikçilik	Sendika/kuruluş üyeliğim yok	8	44,38	6,903	4	0,141	
	Sendika/kuruluş 1 üyeliğim var	38	32,36				
	Sendika/kuruluş 2 üyeliğim var	11	27,05				
	Sendika/kuruluş 3 üyeliğim var	6	44,00				
	Sendika/kuruluş 4 + üyeliğim var	3	21,67				

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde ve üyelik durumu bakımından dönüşümcü liderlik ile bireysel yenilikçilik düzeyleri karşılaştırıldığında, yöneticilerin sendika ya da kuruluş üyelikleri durumuna göre; bireysel yenilikçilik düzeyleri ve dönüşümcü liderliklerinin ve alt boyutlardaki düzeylerinin, istatistiksel olarak farklılaşma göstermediği görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 10, Spearman Rho korelasyon analizine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri ile bireysel yenilikçilikleri arasındaki ilişki gösterilmektedir.

Tablo 10

Dönüşümcü Liderlik ve Bireysel Yenilikçilik Arasındaki İlişki

	Bireysel Yenilikçilik	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma
Dönüşümcü Liderlik	,619**	,383**	,640**	,685**	,395**
İlham Verici Motivasyon	,547**	,325**	,595**	,587**	,350**
İdeal Etki	,530**	,324**	,610**	,611**	,230
Bireysel İlgi	,530**	,345**	,486**	,553**	,439**
Zihinsel Teşvik	,585**	,352**	,557**	,711**	,394**

$p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Tablo 10'da dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, boyutların birbiri ile olan ilişkileri, pozitif yönlü ve anlamlı ($p \leq 0,05$) olarak

bulunmuştur. Tablo 10 incelendiğinde, okul müdürlerinin algılarına göre, dönüşümcü liderlikleri toplam boyutlarıyla bireysel yenilikçiliğin toplam boyutları arasında, *pozitif yönde ve orta düzeyde, anlamlı korelasyonel bir ilişki* olduğu görülmektedir ($p \leq 0.05$ ** $r = .625^{**}$). Dönüşümcü liderliğin toplam boyutlarıyla bireysel yenilikçiliğin değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarıyla orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan bireysel yenilikçiliğin toplam boyutlarıyla dönüşümcü liderliğin tüm boyutları; ilham verici motivasyon, ideal etki, bireysel ilgi ve zihinsel teşvik arasında yine orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte dönüşümcü liderliğin *zihinsel teşvik boyutu ile bireysel yenilikçiliğin deneyime açıklık boyutları* arasında ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyonel ilişki bulunmuştur ($p \leq 0.05$ ** $r = .711^{**}$). Tablo 10'a göre sadece dönüşümcü liderliğin ideal etki boyutuyla bireysel yenilikçiliğin risk alma boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p \geq 0.05$ $r = .230$). Ancak tabloda görüldüğü üzere dönüşümcü liderliğin diğer alt boyutları ile bireysel yenilikçiliğin diğer alt boyutları arasında, pozitif yönlü ve anlamlı, korelasyonel bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri arttıkça bireysel yenilikçilik düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek yöneticilerden oluştuğu, %57,6 oranında yüksek bir yüzdeyle çoğunluğun sendika üyeliğinin bulunduğu ayrıca eğitim düzeyinin lisans düzeyinde eğitim alanlara oranla, lisansüstü düzeyde olanların daha fazla olduğu görülmüştür. Burada okul yöneticiliği atama kriterlerinde, en az yüksek lisans eğitimi almanın yönetici atamalarda puan getirmesinin etkisi olduğu söylenebilir. Günümüz okul yöneticilerinin, eğitim liderliği konusunda eğitim almalarının, lisansüstü eğitim mezunu yönetici sayısının artmasını sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda okul müdürlerinin aldığı eğitimlerin, onların dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilik algılarını, olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

İlk ve ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlk ve ortaokul müdürlerinin bireysel yenilikçiliğin değişime direnç boyutunda en yüksek puanları aldıkları ve en düşük puanların da risk alma boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, ilk ve ortaokul yöneticilerinin değişime direnç gösterme düzeyleri yüksek olduğundan, yeniliğe karşı ön yargılı oldukları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bireysel yenilikçilik boyutlarından *risk alma* davranışlarının diğer boyutlar göre düşük düzeyde oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin risk almaktan çekindiklerini belirtmek mümkündür. Okul müdürlerinin risk almaktan kaçınmaları, bu araştırmada dikkati çeken önemli bir sonuç olmuştur. Bu husus yakından incelendiğinde, okul müdürlerinin sorumluluklarının fazla olması, yönetmeliklerin bağlayıcılığı, okulun paydaşlarından yeterli desteği görememeleri gibi sebeplerin, müdürlerin risk almaktan kaçınmalarına neden olabileceğini söylemek mümkündür. Yılmaz ve Altınok (2009) çalışmalarında, bireylerin yalnız kalmalarının sorumluluk almaktan kaçınmalarına sebep olabileceğini, bu durumda okul yöneticisi böyle bir özelliğe sahip değilse istenilen becerileri de gösteremeyeceğini belirtir. Buradan yola çıkıldığında, okul yöneticilerinin risk almalarının, zor olacağı söylenebilir.

Bireysel yenilikçiliğe ilişkin alınan toplam puana göre ilk ve ortaokul müdürlerinin çoğunlukla öncü davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Kılıçer ve Odabaşı (2010), öncüler, topluma yeniliğe dair fikir veren ve yön gösteren bireyler olarak niteler. Öztürk (2015), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiş, ilköğretim okulu öğretmenlerinin orta düzeyde yenilikçi olduklarını bulmuştur. Kılıçer (2011), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının yenilikçilik profillerinin ve yenilikçiliğin önünde engel olarak algıladıkları durumların belirlenmesine yönelik araştırmasında, BÖTE bölümü öğretmen adaylarının çoğunlukla üçte ikisinin yüksek ve orta düzeyde yenilikçi olduklarını, üçte birinin düşük düzeyde olduğunu, %88,60'ının da iyi düzeyde yenilikçi olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet, eğitim, yaş, mesleki kıdem, toplam yöneticilik süresi ve üyelik değişkenleri ile dönüşümcü liderlik ve bireysel yenilikçilik düzeylerini karşılaştırmak için yapılan analiz sonuçlarına göre; okul müdürlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve dönüşümcü liderlik alt boyutlarında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Yenice ve Yavaşoğlu (2018), Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bireysel yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit edilmişlerdir.

Ayrıca okuldaki yöneticilik süresiyle de dönüşümcü liderlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak okuldaki yöneticilik süresi ile bireysel yenilikçilik alt boyutlarından fikir önderliği ve risk alma boyutlarıyla arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. 1-4 yıl arasında buldukları okulda yöneticilik yapanların fikir önderliğine ilişkin algıları yüksek düzeydeyken 5-8 yıl bulunduğu okulda yöneticilik yapanların algısı daha düşüktür. Bulduğu okulda 1 yıldan az yapanlar ile 9 yıl ve üzeri aynı okulda yöneticilik yapanların ise fikir önderliği algıları en düşük düzeydedir. Buna göre aynı okulda uzun süre çalışmanın fikir önderliğini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Aynı okulda ilk yıllarda, fikir önderliğine daha açık oldukları söylenebilir. Risk alma boyutunda ise bulunduğu okulda 1 yıldan az süre yöneticilik yapanların diğerlerine göre daha fazla risk almaya açık olduğu ve bunu 5-8 yıl, 1-4 yıl ve 9 yıl üzeri görev yapanların izlediği görülmektedir. İlk yıllarda risk alma konusunda okul yöneticilerinin daha istekli olduğu ancak uzun yıllar çalışanların risk alma konusunda çekingenlik gösterdikleri söylenebilir. Yenilikçilik Öztürk (2015) çalışmasında, yenilikçilikten alınan toplam puanın ve alt boyutlara verilen puanların toplam puanların, cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmadığını; öğrenim durumuna göre, değişime direnç alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Başaran ve Keleş (2015), öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ortalama bir yenilikçilik düzeyine sahip oldukları ve bu düzeyin cinsiyet, mesleki tecrübe, çalışılan kurum ve yerleşim yeri değişkenlerine göre sadece öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yeri değişkenine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlikleriyle ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, alt boyutlarda pozitif yönlü ve anlamlı ($p \leq 0.01$) ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliklerine ilişkin sahip oldukları her özelliğin, bireysel yenilikçiliğe ait özellikleriyle olumlu yönde ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle bireysel yenilikçi olan okul müdürlerinin aynı zamanda ilham verici motivasyona, ideal etkiye, fikir önderliğine ve zihinsel teşvik özelliklerine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Akgün ve Yıldız'ın (2019), çalışmasında, dönüşümcü liderliğin ilham verici motivasyon alt boyutu ile bireysel yenilikçiliğin değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma alt boyutları puanlarıyla yenilikçilik toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı; dönüşümcü liderlik alt boyutlarından ideal etki, bireysel ilgi ve entelektüel uyarım ile bireysel yenilikçilik değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma alt boyutları ve yenilikçilik toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu çalışmayı destekleyen bulgulardır. Şahin (2016), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde ettiği sonuç, Bulguların, bu araştırmanın sonucuyla benzer yöndedir. Bitkin (2012), Güneydoğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri (bilgi okuryazarlık düzeyleri) arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmanın sonucunda, bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, bilgi okuryazarlık becerilerinin de başarılı düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İlgili araştırmalarda bulunan tespitler, bu çalışmanın ortaya koyduğu bulguları desteklerken dönüşümcü liderlerin aynı zamanda bireysel yenilikçi olduklarını da göstermektedir denilebilir. Mungal ve Sorenson (2020), dönüşümcü liderlerin vizyonerliğine vurgu yapmışlardır. Bu yönüyle dönüşümcü liderlerin bireysel yenilikçilikle ilişkili bir yönünün ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Cemaloğlu ve Duran (2021), etkili liderlerin, ortak vizyon ve misyon oluşturup uygulayabilen liderler olarak fark yaratan liderler olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca süreklilik temelinde,

personelin mesleki gelişimine fırsat sağlayan liderleri de fark yaratan etkili birer lider olarak açıklarlar. Bu açıdan bireysel yenilikçi liderlerin fark yaratan lider olduklarını söylemek mümkündür. Dönüşümcü müdürlerin vizyonerliği ile bireysel yenilikçi müdürlerin bu yönlerinin birbirini tamamladıkları ifade edilebilir.

Sonuç olarak ülkelerin gelişmesi, ilerlemesi ve geleceklerinin şekillenmesinde önemli bir rolü bulunan eğitim sistemlerini oluşturan kurumların başında kuşkusuz okullar gelmektedir (Ertürk & Nartgün, 2019). Okulların, toplumun gelişmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşması gibi görevleri vardır. Bu görevin yerine getirilmesi, okulların etkin ve verimli yönetilmesi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve iyi yetişmiş nesillerin başarısı ile mümkün olabilir. Bu gerçek, en önemli ve stratejik noktada bulunan okul yöneticilerinin resmi görevlerini yerine getirmelerinin yanı sıra liderlik vasıflarına sahip olmalarını da gerektirmektedir (Ertürk, 2022). Bu anlamda dönüşümcü lider olarak okul yöneticilerin yenilikçi davranışlarının okula önemli katkılarının olacağı söylenebilir.

5. Öneriler

1. Aynı okulda uzun zaman görev yapan okul yöneticilerinin, bireysel yenilikçiliğin risk alma davranışı düzeyinde puanlarının düştüğü görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulda çalışma süreleri yeniden düzenlenmeli ve yerleri periyodik olarak değiştirilmelidir. Bu konuda bulunduğu okulda risk alarak fark yaratan ve yeniliğe öncü olan yöneticilerin ödüllendirilmeleri sağlanmalı ve yeni bir okulu geliştirmelerine fırsat verilmelidir.
2. Okul müdürleri, kendilerini dönüşümcü lider olarak ifade etmişlerdir. Ancak gerçek anlamda okulların dönüşümü için müdürlerin liderlik hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları, kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Astlarına da böylece katkı sağlayabilirler. Yöneticilerin daha dönüşümcü bir lider olmaları için ortak vizyoner hedefler oluşturarak, kararlı bir şekilde personeli geliştirmeye odaklı davranmalarını gerekli kılmaktadır.
3. Bireysel yenilikçilik düzeyinde öncü davranıştan öteye gidebilmeleri önemlidir ve bunun için okul müdürlerinin bireysel yenilikçilik ve bunun kendilerine ve kuruma olacak katkıları hakkında kendilerini geliştirmeleri; yeniliklere daha açık olmaları, yeni fikirler karşısında ön yargılı olmamaları ve risk almaktan çekinmemeleri gerekmektedir. Farklı fikirleri bir zenginlik olarak algılamaları gerekir. Bu konuda Bakanlığın okul yöneticilerine daha rahat bir çalışma alanı açması, yönetmelikle düzenlenmelidir. Okul yöneticilerinin risk almaktan çekinmelerindeki sebepler sorgulanmalı ve bunların giderilmesi için yasal olarak önlemler alınmalıdır.
4. Okul yöneticisinin dönüşümü liderlik özelliği ne kadar gelişmişse bireysel yenilikçilik düzeyi de aynı yönde olumlu olarak gelişeceği için, okul yöneticilerinin bu özelliklerini geliştirebilmelerine yönelik kendilerine katkı sağlayabilecekleri fırsatlar verilmelidir. Bu açıdan yönetici eğitimlerine bu iki konu dahil edilmelidir.

Kaynakça

- Akça, F., & Şakar, Z., (2017). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi, Pegem, doi: 10.14527/9786053188407. 29, 452-462.
- Aksel, N. (2016). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aslan, H., & Kesik, F. (2018). Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2215-2228. doi:10.14687/jhs.v15i4.5409.
- Avcı, Ö. (2018). Transformational leadership and teaching assistants' self-efficacies. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 359-382.
- Bass, M., B. & Avolio, J., B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications International Educational Publisher.
- Başaran, S., & Keleş, S. (2015) Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (4), 106-118.
- Bitkin, A. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. & Duran, A. (2021). *Fark yaratan okul müdürleri (3. baskı)*. Pegem Akademi.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6, 423-442.
- Çelik, G. (2021). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 29-41.
- Doğan, S. (2016). *Çağdaş liderlik yaklaşımları vizyoner liderlik-dönüşümcü liderlik-işlemci liderlik*. N., Güçlü (Ed.), Pegem Akademi.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayın.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1). Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168>
- Ertürk, R. (2019). Ethical leadership behaviors of school principals, trust perceptions of school teachers and organizational commitment in terms of various variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119-135. <https://doi.org/10.17679/inuefd.389648>.

- Ertürk, R. & Sezgin Nartgün, Ş. (2019). The relationship between teacher perceptions of distributed leadership and schools as learning organizations. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 381-396. <https://doi.org/10.33200/ijcer.596918>
- Ertürk, R. (2022). Leader administrator: A qualitative analysis based on teacher opinions. *International Journal of Progressive Education (IJPE)*, 18(1), 266-284, doi: 10.29329/ijpe.2022.426.15.
- Ertürk, R., & Argon, T. (2021). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 371-393. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/69550/1108329>
- Göl, E. & Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17380/181511>.
- Göksal, G. Y. (2018). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın ili bozdoğan ilçesi örneği). [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Güçlü, N. & Şehitoğlu, E. T. (2010). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2774/37160>
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443 - 465.
- Kaya, K., Y. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Yayınları.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 150-164.
- Korucu, A., & Olpak, Y. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 109-127. DOI: 10.17943/etku.83117
- Memişoğlu, S. P. & Yılmaz, Ö. (2019). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının lider ve liderlik ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 75, 1-15.
- Öztürk, Z. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Mungal, A. S., & Sorenson, R. D. (2020). *Steps yo succes: what successful principals do everyday*, London: Rowman & Littlefield Publishers. Erişim adresi: Erişim tarihi: 30 Ocak 2023.
- Pearson, S., C. (2012). *The Transforming Leader New approaches to leadership for the twenty-first century*. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco.

-
- Roehrich, G. (2004). Consumer innovativeness: Concepts and measurements. *Journal of Business Research*, 57(6), 671-77.
- Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. ed. İ., Erdem), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (2017). Behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Surry, D. W., & Brennan, J. P. (1998). Diffusion of instructional innovations: five important, unexplored questions. ERIC: <https://eric.ed.gov/?id=ED422892>
- Türkmen, Z. (2017). XX. yüzyıl Türkiyesinin değişim ve dönüşüm önderi Mareşal Gazi Mustafa Kemal Atatürk. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 107(132), 107-132.
- Yenice, N., & Yavaşoğlu, N. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bireysel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 107-128. doi:10.17244/eku.334590.
- Yıldız, E. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yılmaz, E. & Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451-469.
- Yılmaz, Ö. (2021). Eğitim & Ekonomi, S. Karabatak (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 2 multidisipliner bakış içinde* (ss. 179-194), Efe Akademi Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

There are studies on both transformational leadership and individual innovation. A study examining the relationship between these two concepts belongs to Akgün and Yıldız (2019). Unlike this study, they revealed that the transformational leadership behaviors of school administrators are a significant predictor of teachers' individual innovativeness perception, according to the perceptions of primary school teachers. They have obtained results from the research that there is a positive relationship. Apart from this, the subject of transformational leadership often attracts the attention of researchers as a leadership approach that is frequently discussed and its relationship with different subjects. Among the current studies dealing with transformational leadership, Aksel (2016) includes the relationship between the transformational leadership behaviors of school principals and the motivation of teachers, Göksal (2018) the transformational leadership behaviors of school administrators according to the perception of teachers working in primary, secondary and high schools; Avcı (2018) examined teaching assistants' self-efficacy and faculty members' perceptions of transformational leadership behaviors and the relationship between the two variables. It is possible to find similar studies on this subject. Regarding individual innovativeness, researchers such as Kılıçer (2011), Plant (2012), Öztürk (2015), Korucu and Olpak (2015) conducted a thesis on individual innovativeness. Kılıçer and Odabaşı (2010) adapted the Individual Innovation Scale (PII) into Turkish. Yenice and Yavaşoğlu (2018) wrote an article on the subject. Scott and Bruce (2017) developed and tested an individual innovative behavior model and examined the factors affecting individual innovativeness. However, unlike transformational leadership, the issue of individual innovation comes to the fore as an issue that needs to be emphasized more with the effect of the competitive environment in schools all over the world. No study has been found that deals with the relationship between transformational attitudes and individual innovativeness with the sample of school administrators. Therefore, in this respect, the study is considered important and it is thought that it will shed light on future research.

The aim of this research is to determine the views of primary school administrators on transformational leadership behaviors and individual innovativeness levels and to reveal the relationship between them. In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought:

1. What are the views of primary and secondary school principals regarding their perceived transformational leadership behaviors and their individual innovativeness levels?
2. Do primary and secondary school principals' perceptions of transformational leadership behaviors and their views on individual innovation levels differ significantly according to their demographic characteristics (gender, age, professional seniority, education level, total length of management, duration of management at school, membership status)?
3. Is there a significant relationship between the transformational leadership behaviors perceived by primary and secondary school principals and their individual innovativeness levels?

2. METHOD

The research is in the quantitative research method. The research is designed in the relational survey model, which is one of the descriptive studies, and the survey model is a research approach that aims to describe a past or present situation with the way it occurs (Karasar, 2000). After examining the normality distribution of the data in the study, the appropriate nonparametric tests were applied using the SPSS 20 program. Quantitative data are included in the research.

In the universe of the research, n=72 school principals working in primary and secondary schools in Üsküdar district of Istanbul were included (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013: 85). Initially, it was thought that the number in the universe could be reached, and all schools were visited, and the scales were given by interviewing the school principals. Two school principals could not be reached because they

were not at the school, and 4 people did not want to participate. Therefore, the sample was taken. However, it is possible to say that almost the entire universe has been reached.

The scale consists of three parts. The first part includes the Personal Information Form, the second part includes the Transformational Leadership Scale, and the last part includes the Individual Innovation Scale.

Personal Information Form: In the "Personal Information Form", which was first developed by the researchers, there are questions about demographic and personal characteristics.

Transformational Leadership Scale (DLÖ): It includes questions about the behaviors of school principals as transformational leaders. Evaluation of the 5-point Likert-type Transformational Leadership Scale developed by Oran (2002); 1.00-1.80 "Very Low"; 1.81-2.60 "Low"; 2.61-3.40 "Medium"; 3.41- 4.20 "High"; 4.21-5.00 "Very High". Scale; It has four dimensions: Inspirational Motivation, Ideal Impact, Individual Interest, and Intellectual Stimulation. The validity and reliability of Oran's (2002) "Transformational Leadership Scale" were done by Keleş (2009). It was determined that the scale consisted of four factors. The reliability coefficients of the factors calculated with Cronbach Alpha were calculated as .94 in the inspirational motivation dimension, .91 in the ideal effect dimension, .68 in the individual attention dimension, .96 in the mental encouragement dimension and .87 in total. In this study, the Cronbach's alpha values of the dimensions in the scale were calculated as .88 in the inspirational motivation dimension, .74 in the ideal effect dimension, .92 in the individual attention dimension, .92 in the mental encouragement dimension and .96 in total. The scale is a 5-point Likert type scale that allows marking from 1 (I do not agree at all.) to 5 (I always agree.) for each item.

Individual innovativeness scale (CCO): H. Thomas Hurt, Katherine Joseph and Chester in 1977. It is a scale developed by D. Cook, the validity and reliability of which have been tested by many researchers on different samples, and it was adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010). The scale is a measurement tool that determines the innovativeness level of individuals and the categories they belong to, according to their own answers. Opinion leadership (OPS-BS) has 5 items, resistance to change (CLO-DD) has 8 items, openness to experience (CLO-DA) has 5 items, and risk taking (BYÖ-RA) consists of 20 items in 4 sub-dimensions, including 2 items. The scale is a five-point Likert scale. According to the scores obtained from the scale, individuals can be classified in terms of innovativeness. If the calculated score of the individuals is above 80, they are interpreted as "Innovative", between 69 and 80 as "Pioneer", between 57 and 68 as "Questionist", between 46 and 56 as "Skeptical", if below 46 as "Traditional". . In addition, according to the results obtained from the scale, the participants were categorized as "Traditional"=1, "Skeptical"=2, "Questioning"=3, "Pioneer"=4, and "Innovative"=5. In this study, the Cronbach's alpha values of the dimensions in the scale were calculated as .84 in the dimension of opinion leadership, .86 in the dimension of resistance to change, .70 in the dimension of openness to experience, .70 in the dimension of risk taking and .90 in total.

The data were analyzed with the SPSS.20 package program. In the study, the normality distribution of the data was examined, and since it was determined that the Shapiro-Wilk test statistic did not show the normal distribution ($p < 0.05$) and the skewness and kurtosis values were not between [-1;+1] values, the Mann-Whitney U test was used for independent sample groups. Kruskal-Wallis H test was used for the samples and Spearman Rho correlation analysis was used to determine the relationships. In cases where the data do not show normal distribution, correlation analysis from non-parametric tests is preferred (Can, 2019: 374).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings, it is seen that primary and secondary school principals get the highest scores from the dimension of resistance to change in the individual innovativeness scale and the lowest scores from the dimension of risk taking. When the average scores of primary and secondary school principals from the individual innovativeness scale are evaluated, they generally exhibit pioneering behaviors with a score of =78.18.

It is seen that primary and secondary school principals get very high scores from the transformational leadership scale in general and in all sub-dimensions. Considering the average score of school principals regarding their perception of their transformational leadership, it is seen that they get the highest score at the level of individual interest with 4.46 points. The lowest is 4.29, with their perceptions of the inspirational motivation dimension. It is seen that the mean scores of the transformational leadership sub-dimensions are close to each other.

According to the results of Mann Whitney U test, which was conducted to compare the levels of transformational leadership and individual innovativeness in terms of gender variable, by gender; it was observed that there was no statistical difference in individual innovativeness levels and transformational leadership sub-dimensions ($p>0.05$).

According to the results of the Mann Whitney U test, which was conducted to compare the levels of transformational leadership and individual innovativeness in terms of the educational status of the principals, in terms of the educational status of the principals; it was observed that there was no statistical difference in individual innovativeness levels and transformational leadership sub-dimensions ($p>0.05$).

According to the results of the Kruskal Wallis H test, which was conducted to compare the levels of transformational leadership and individual innovativeness in terms of age, according to age; it was observed that there was no statistical difference in individual innovativeness levels and transformational leadership sub-dimensions ($p>0.05$).

According to the results of the Kruskal Wallis H test, which was conducted to compare the transformational leadership and individual innovativeness levels in terms of professional seniority variable, according to professional seniority; it was observed that there was no statistical difference in individual innovativeness levels and transformational leadership sub-dimensions ($p>0.05$).

According to the results of the Kruskal Wallis H test, which was conducted to compare the levels of transformational leadership and individual innovativeness in terms of total managerial time, according to total managerial time; it was observed that there was no statistical difference in individual innovativeness levels and transformational leadership sub-dimensions ($p>0.05$).

According to the results of the Kruskal Wallis H test, which was conducted to compare the transformational leadership and individual innovativeness levels in terms of the duration of the administratorship at the school, according to the duration of the administratorship in the school; it was seen that there was no statistical difference in the transformational leadership sub-dimensions ($p>0.05$). In the individual innovativeness sub-dimensions, a difference was found in the dimensions of opinion leadership and risk taking.

According to the results of the Kruskal Wallis H test, which was conducted to compare the levels of transformational leadership and individual innovativeness in terms of membership, according to the membership status of the managers; it was seen that there was no statistical difference in individual innovativeness levels and transformational leadership sub-dimensions ($p>0.05$).

As a result of the correlation analysis performed to examine the relationship between transformational leadership and individual innovativeness levels, the relationships between the dimensions were found to be positive and significant ($p\leq 0.01$).

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.05.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/122

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.
2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(1), 520–541. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1177413>

Kuantum Fiziği Kavramsal Anlama Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

The Development of Quantum Physics Conceptual Understanding Test: Validity and Reliability Studies

Ömer Ensari¹ , Celal Bayrak² 

Geliş Tarihi (Received): 19.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 15.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2023

Öz: Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin kuantum fiziği giriş konularına yönelik kavramsal anlamalarını ölçen geçerli ve güvenilir bir test geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Testin kapsamı kuantum fiziği giriş konuları olan siyah cisim ışıması, fotoelektrik olayı, Compton saçılması, ışığın ikili doğası ve madde dalgaları (de Broglie) konularından oluşmaktadır. Testte yer alan maddeler yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Geliştirilen testin geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri için test 12. sınıfta öğrenim gören 148 öğrenciye uygulanmıştır. Testin geçerliği için uzman görüşleri alınmış ve madde güçlük ile madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ayrıca açılmayıcı faktör analizi yapılmıştır. Testten elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek için KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda testin üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Testten elde edilen puanların güvenilirliği için KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Testin ayırt edicilik indeksi 0,63 ve güçlük indeksi 0,48 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonunda kuantum fiziği giriş konularını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek 24 maddeden oluşan ideal bir kavramsal anlama testi geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fizik eğitimi, kavramsal anlama, kuantum fiziği, ölçek geliştirme.

&

Abstract: The development of a test to measure introductory quantum physics subjects conceptual understanding of high school students with the validity and reliability studies is the goal of this research. The scope of the test consists of black body radiation, photoelectric effect, Compton scattering, dual nature of light and matter waves. The test's items were classified accordingly the Revised Bloom Taxonomy. A total of 148 high school senior students participated in the study. Expert opinions were taken, and difficulty and discrimination indexes of the items were calculated to validate the test. In addition, test's exploratory factor analysis was performed. For the reliability studies, the KR-20 coefficient values of test and factors were calculated. According to the analysis the test consisted of three factors. The test's KR-20 value was found as 0,93. Test's difficulty index was 0,48, and the discrimination index was 0,63. An ideal conceptual understanding test consisting of 24 items with validity and reliability was developed for the introductory subjects of quantum physics with this study.

Atıf/Cite as: Ensari, Ö. & Bayrak, C. (2023). Kuantum Fiziği Kavramsal Anlama Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 520-541. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1177413>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Birinci yazarın doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Ömer Ensari, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, oensari@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8497-3429

² Prof. Dr. Celal Bayrak, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, cbayrak@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9269-2029

1. GİRİŞ

Yirminci yüzyılda başlayan ve günümüzde büyük bir hızla gelişen teknolojinin temelini kuantum fiziği oluşturmaktadır. Kuantum fiziği ile görelilik teorisi birlikte modern fiziğin köşe taşlarını oluşturmaktadır (Bouchée vd., 2021). Alan yazında modern fizik ve kuantum fiziği ile ilgili kaynaklar incelendiğinde çok geniş bir alanın ele alındığı ve birçok kaynaktan aynı isim ile farklı konuların ele alındığı görülmüştür. Ancak son yıllarda Avrupa ve Amerika başta olmak üzere birçok ülkede kuantum fiziği ünite adıyla ortaöğretim programlarına dahil edilmektedir (Krijtenburg-Lewerissa vd., 2017; Stadermann vd., 2019). Kuantum fiziğinin daha iyi anlaşılması ve akademik alt yapıyı oluşturması için Türkiye’de de liselerde 12. sınıf Seçmeli Fizik dersinde özel görelilik, kuantum fiziğine giriş, fotoelektrik olayı, Compton saçılması ve de Broglie dalga boyu alt başlıklarından oluşan modern fizik ünitesi bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak ilköğretimden itibaren klasik fizik konuları ile karşılaşan öğrenciler, kuantum fiziği ile ilk kez karşılaştıklarında aşına oldukları klasik dünya görüşüyle çeliştiği için anlamakta güçlük yaşamaktadırlar (Krijtenburg-Lewerissa vd., 2017). Yapılan çalışmalar hem lise (Bouchée vd., 2021; Dokuzfidan, 2019; Henriksen vd., 2018; Taşlıdere, 2016; hem de üniversite öğrencilerinin (Akarsu vd., 2011; Asikainen & Hirvonen, 2009; Ayene vd., 2019; Kızılcık & Ünlü Yavaş, 2017) kuantum fiziğine giriş niteliğinde olan bu konuları anlamakta güçlük çektiklerini göstermektedir. Bilimsel ve yarı-iletken, lazer, şifreleme, kuantum bilgisayarlar vb. modern teknolojik gelişmelerin temelini oluşturan kuantum fiziğinin öğretilmesi büyük öneme sahiptir. Kuantum fiziğinin bu önemine rağmen Fizik Eğitimi alanında yapılan çalışmaların sadece %1’inin modern fizik (görelilik ve kuantum fiziği) ile ilgili olduğu görülmektedir (Özcan, 2009). Yılmaz (2019), Türkiye’de 2000 – 2017 yılları arasında fizik eğitimi alanında yazılan tezlerde dinamik, termodinamik, ışık ve ses, elektrik, iş-güç-enerji ve astronomi konularına daha fazla çalışılırken kuantum fiziği alanında (%1,3) çok az çalışıldığını tespit etmiştir. Ayrıca Türkiye’de son yıllarda modern fizik (görelilik ve kuantum fiziği) ve öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların artmaya başladığı ve çoğunlukla üniversite düzeyinde olduğu da görülmektedir (Didiş vd., 2008; Özcan, 2009; Akarsu vd., 2011; Özcan & Gerçek, 2015; Görece Baybars & Küçüközer, 2014; Kotluk & Yayla, 2016).

Günümüzde fizik öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan kuantum fiziği ile ilgili çok az sayıda çalışmanın olması bu konulardaki öğretimi olumsuz etkilemektedir (Kızılcık & Ünlü Yavaş, 2017). Kavramsal olarak anlaşılması zor ve öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu kuantum fiziği (Şen, 2002) konuları ile ilgili öğrencilerin önyargı, endişe ve yabancılaşmaya benzer inançlar taşıdıkları belirlenmiştir (Aksakallı vd., 2016). Bunlara öğrencilerin sınav ve not kaygısı ile dersin zor olduğu önyargısı (Kızılcık & Ünlü Yavaş, 2017) eklendiğinde kuantum fiziği konularının öğrenciler için anlaşılmasının daha da zor olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecinde bilgi, beceri ve tutumlarında meydana gelen değişim ve ilerlemelerin amaçlandığı şekilde gerçekleştiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ihtiyaç vardır (Tan, 2004). Eğitimde başarı ölçüt olduğundan ölçme ve değerlendirme için başarı testleri kullanılabilir (Turgut & Baykul, 2012). Geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin kanıt toplanmış başarı testleri referans olarak alınabileceğinden yararlı oldukları söylenebilir. Bu bağlamda, kuantum fiziği giriş konularında öğrencilerin başarılarını ölçen referans alınabilecek bir ölçme aracının olmasının kuantum fiziği öğretiminde öğrencilerin ilerlemelerini belirlemede yardımcı olacağına inanılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Wutiprom vd. (2009), üniversite öğrencileri için Kuantum Fiziği Kavrama Testi geliştirdiği ve üniversite öğrencilerine uyguladığı görülmektedir. Üniversite öğrencileri için geliştirilen bu test fotoelektrik olay, dalga ve parçacık ikiliği, de Broglie dalga boyu, çift yarıktaki girişim ve belirsizlik ilkesi konularını içeren 25 soruluk bir tarama testidir. Geliştirilen bu test hem üniversite öğrencilerine yönelik olduğundan hem de kuantum fiziği giriş konularından olan Compton saçılmasını içermediğinden lise öğrencilerine ve Türkiye’deki ortaöğretim fizik öğretim programına uygun olmadığı düşünülerek uyarlanmamıştır. Kotluk ve Yayla (2016) ortaöğretim öğrencileri için modern fiziğin doğuşu ve görelilik

konularından 25 soruluk bir modern fizik başarı testi geliştirmişlerdir. Uygulama yılına bakıldığında başarı testinin 2008-2009 fizik öğretim programına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Demir ve Akarsu (2014) ise özel görelilik, nükleer fizik ve kuantum teorisi konularını içeren modern fizik kavram testi geliştirmişlerdir. Aynı şekilde uygulama yılına bakıldığında testin 2008-2009 fizik öğretim programına göre düzenlendiği anlaşılmaktadır. Belirtilen çalışmalar dışında alan yazında kuantum fiziği konuları için geliştirilen herhangi bir test geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Var olan bu testlerin de içerdiği konuların birbirinden farklı olması bu testlerin ortaöğretim öğrencilerine uygunluğunun sorgulanmasına neden olmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri için kuantum fiziğinin hangi konuları kapsadığına yönelik bir standart olmadığından, Stadermann vd. (2019) on beş farklı ülkenin ortaöğretim fizik öğretim programlarını inceleyerek, kuantum fiziğine giriş için ana başlıkları belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada on ve üzeri ülkede ortak olan siyah cisim ışıması, Bohr atom modeli, enerji seviyeleri, ışık madde etkileşimi, dalga-parçacık ikiliği, madde dalgaları ve teknik uygulamalar konularının kuantum fiziğinin ortak konuları olabileceğinin belirtildiği görülmektedir (Stadermann vd., 2019).

Türkiye’de fizik öğretim programlarının çeşitli ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenme ve sadeleştirilme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (MEB, 2007; MEB, 2013; MEB, 2018). En son 2018 yılında güncellenen fizik öğretim programının Modern Fizik ünitesinde özel görelilik ve kuantum fiziğine giriş başlığı altında siyah cisim ışıması, fotoelektrik olay, Compton olayı ve de Broglie bağıntısı adlı konu başlıkları yer almaktadır (MEB, 2018). Diğer ülkelerin öğretim programında yer alan kuantum fiziği konuları (Stadermann vd., 2019) ile MEB (2018) öğretim programında yer alan konuların paralellliği göz önünde bulundurulduğunda, siyah cisim ışıması, fotoelektrik olay, Compton olayı, ışığın ikili doğası ve madde dalgaları başlıkları kuantum fiziği giriş konuları olarak kabul edilebilir. Alan yazın incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerine yönelik güncel öğretim programına uygun kuantum fiziği giriş konularını içeren hem Türkiye’de hem de yurt dışında kullanılabilecek herhangi bir başarı testinin olmadığı belirlenmiştir. Tüm bu noktalar doğrultusunda, kuantum fiziği giriş konularını kapsayan bir testin geliştirilmesinin önemli olduğu ve alan eğitimine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Fizik öğretim programında (MEB, 2018) kuantum fiziği başlığı altında siyah cisim ışıması, fotoelektrik olay, Compton olayı ve de Broglie bağıntısı konuları ve bu konuların alt başlıklarında ışığın ikili doğası yer aldığından bu çalışmada da kuantum fiziği giriş konularını içeren bir Kuantum Fiziği Kavramsal Anlama Testi (KuFKAT) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen test ortaöğretim 12. sınıfta öğrenim gören ve seçmeli fizik dersini alan öğrencilere yönelik olup kavramsal anlama düzeylerini belirlemede kullanılması düşünülmektedir. Çalışma sonunda son hali verilecek olan test ve maddeleri herhangi bir yerde yayınlanmayacak ancak testi kullanmak isteyen öğretmen ve araştırmacılara yazar tarafından herhangi bir yerde yayınlanmaması şartıyla test verilebilecektir. Bu bağlamda geliştirilen kavramsal anlama testinin öğrencilerin kuantum fiziği konularını anlama düzeylerini belirlemede alan eğitimine çok katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desen kullanılmıştır. Korelasyonel desende iki ya da daha fazla değişken veya puan grubu arasındaki derece ya da ilişkiyi tanımlamak ve ölçmek için korelasyon istatistiği kullanılmaktadır (Creswell, 2012). Araştırmada maddeler arasındaki ilişkiye dayalı olarak bir yapı oluşturulmaya çalışıldığından korelasyonel desen tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma Van merkez ilçelerinden İpekyolu ve Tuşba’da bulunan 10 farklı okulda, 12. sınıfta öğrenim gören ve seçmeli fizik dersini alan 148 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, pandemi dönemine denk geldiğinden ve öğrencilerin devam zorunluluğu olmadığından ulaşılan öğrenci sayısı, madde sayısının beş katı ($24 \times 5 = 120$) olan örneklem büyüklüğünden fazla olduğundan açılımlayıcı faktör analizi için yeterli bulunmuştur (Child, 2006). Çalışmaya sınavla öğrenci alan fen liseleri ile nitelikli Anadolu liseleri ve sınavsız yerel yerleştirmeye dayalı Anadolu liseleri dâhil edilmiştir. Mesleki program uygulayan

ortaöğretim kurumlarında seçmeli fizik-12 dersi tercih edilmediğinden bu okullar çalışmaya dahil edilmemiştir. Uygulamadan önce tüm okullarda testte yer alan konuların işlenmiş olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere ait cinsiyet ve okul türleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyet ve Okul Türlerine Göre Dağılımları

	Değişken	Frekans	Yüzde
Okul türü	Fen lisesi	45	30,41
	Anadolu Lisesi (sınavlı)	30	20,27
	Anadolu Lisesi (yerel yerleştirme)	73	49,32
Cinsiyet	Kız	71	47,97
	Erkek	77	52,03

Tablo 1’de görüldüğü üzere ölçek geliştirme çalışmalarına katılan öğrencilerin 71’i (%48) kız, 77’si (%52) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin 45’i (%30,4) fen lisesi, 30’u (%20,3) liseye geçiş sınavı puanına göre öğrenci alan Anadolu Lisesi ve 73’ü (%49,3) sınavsız yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu lisesinde öğrenim görmektedir. Fen liseleri ve sınavlı Anadolu liseleri aynı merkezi sınavla öğrenci seçtiklerinden, çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı merkezi sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim görmektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin cinsiyet ve okul türleri dağılımının dengeli olduğu söylenebilir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci dönem sonunda yüz yüze toplanmıştır. İzinler alındıktan sonra Tablo 2’de yer alan okullar ile iletişime geçilmiş ve testte yer alan konuların işlenip bitirildikten sonra uygun bir tarih belirlenmiş ve uygun olan okullar için öğrencinin kayıtlı olduğu okulda ders saatleri dışında gönüllü öğrencilere bir ders saati süresi verilerek test uygulanmıştır. Uygulamadan önce çalışmaya katılmak isteyen tüm öğrencilerin velilerinden onay alınmıştır. Veri toplama süreci iki hafta sürmüştür.

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin kuantum fiziğine giriş konularındaki kavramsal anlamalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kuantum Fiziği Kavramsal Anlama Testi (KuFKAT) kullanılmıştır. Test geliştirilmeden önce belirtke tablosu hazırlanmış ve bu tabloya göre çoktan seçmeli 24 soruluk KuFKAT geliştirilmiştir. Daha sonra bu sorular yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. KuFKAT için Kuantum Fiziği giriş konuları olan ve 12. sınıf öğretim programında yer alan siyah cisim ışıması, fotoelektrik olay, Compton olayı, ışığın ikili doğası ve madde dalgaları kazanımları belirlenmiştir. MEB 2018 Fizik öğretim programında (FÖP) yer alan kazanımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Kuantum Fiziği Konularına Ait 12. Sınıf Kazanımları

Konu	Kazanım	Alt Kazanım ve Kazanım Açıklamaları
12.5.2. Kuantum Fiziğine Giriş	12.5.2.1. Siyah cisim ışımasını açıklar.	a) Planck hipotezi açıklanır. b) Dalga boyu-ışıma şiddeti grafiğinden hareketle klasik yaklaşımla modern yaklaşımın çelişkisi ve bu çelişkinin kuantum fiziğinin doğuşuna etkisi vurgulanır.
12.5.3. Fotoelektrik Olayı	12.5.3.1. Foton kavramını açıklar.	

Tablo 2. Devamı*Kuantum Fiziği Konularına Ait 12. Sınıf Kazanımları*

Konu	Kazanım	Alt Kazanım ve Kazanım Açıklamaları
	12.5.3.2. Fotoelektrik olayını açıklar.	a) Hertz'in çalışmaları üzerinde durulur. b) Einstein'ın fotoelektrik denklemi üzerinde durulur. c) Öğrencilerin simülasyonlar yardımıyla fotoelektrik olaya etki eden değişkenleri gözlemlemeleri ve yorumlamaları sağlanır.
	12.5.3.3. Farklı metaller için maksimum kinetik enerji-frekans grafiğini çizer.	
12.5.3. Fotoelektrik Olayı	12.5.3.4. Fotoelektronların sahip olduğu maksimum kinetik enerji, durdurma gerilimi ve metalin eşik enerjisi arasındaki matematiksel ilişkiyi açıklar.	
	12.5.3.5. Fotoelektrik olayın günlük hayattaki uygulamalarına örnekler verir.	Fotoelektrik olayın günlük hayattaki olumlu (musluklarda hijyenin sağlanması gibi) ve olumsuz (sahte güneş gözlüklerinin kullanımı gibi) etkileri üzerinde durulur.
	12.5.4.1. Compton olayında foton ve elektron etkileşimini açıklar.	a) Öğrencilerin model veya simülasyonlar kullanarak Compton saçılmasını açıklamaları sağlanır. b) Matematiksel hesaplamalara girilmez.
12.5.4. Compton Saçılması ve De Broglie Dalga Boyu	12.5.4.2. Compton ve fotoelektrik olaylarının benzer yönlerini belirterek ışığın tanecik doğası hakkında çıkarım yapar.	
	12.5.4.3. Işığın ikili doğasını açıklar.	Işığın tanecik, dalga, hem tanecik hem de dalga doğası ile açıklanan olaylar vurgulanır.
	12.5.4.4. Madde ve dalga arasındaki ilişkiyi açıklar.	a) De Broglie bağıntısı verilir. b) Matematiksel hesaplamalara girilmez.

Tablo 2'de verilen MEB 2018 Fizik Öğretim Programında Kuantum fiziği giriş konuları kuantum fiziğine giriş, fotoelektrik olayı ve Compton saçılması ve de Broglie dalga boyu adları ile üç ana başlıkta verilmiştir. Ancak kazanımlar incelendiğinde bu konuların siyah cisim ışıması, fotoelektrik olayı, Compton saçılması, ışığın ikili doğası ve madde dalgaları (de Broglie dalga boyu) olarak beş konudan oluştuğu belirlenmiştir. Tablo 2'de yer alan 10 adet kazanım ve bu kazanımlara ait açıklamalar ve alt kazanımlar dikkate alınarak siyah cisim ışıması konusundan 3, fotoelektrik olay konusundan 11, Compton saçılması konusundan 5, ışığın ikili doğası konusundan 2 ve madde dalgaları konusundan 3 sorunun yer aldığı 24 soruluk bir test hazırlanmıştır. Kazanım açıklamaları incelendiğinde, sadece fotoelektrik olay ile ilgili matematiksel hesaplamalara izin verildiği ancak diğer konularda "Matematiksel hesaplamalara girilmez" denilerek hesaplamalara izin verilmediği anlaşılmaktadır. Madde havuzu oluştururken Fizik 12 Ders Kitabı (Alpegemen, 2019), MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından sunulan www.ogmmateryal.eba.gov.tr ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunda yer alan maddeler incelenmiş ve öğretim programına uygun özgün maddeler yazılmıştır. Maddelere ait çeldiriciler yazılırken özellikle alan

yazında yer alan ve Güneş (2017) tarafından derlenen kavram yanlışlarına yer verilmiştir. Konulara ait kazanımların öğretim programındaki kazanımlar içindeki yüzdeleri ile KuFKAT'ta yer alan yüzdeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

KuFKAT Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımları

Konu Adı	FÖP Kazanım Yüzdesi	KuFKAT Kazanım Yüzdesi
Siyah Cisim Işıması	10	12,50
Fotoelektrik Olay	50	45,83
Compton Olayı	20	20,83
Işığın İkili Doğası	10	8,33
Madde Dalgaları	10	12,50

Tablo 3 incelendiğinde, ilgili konuya ait kazanım yüzdesi dikkate alındığında, KuFKAT'ta yer alan madde sayılarının kuantum fiziği kazanımları ile dengeli bir dağılım içinde olduğu görülmektedir.

Belirtke tablosu doğrultusunda kazanımlara uygun hazırlanan sorular yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Öğretim sonunda öğrencilerden beklenen durumların aşamalı ve iki boyutlu sınıflanmasına olanak tanıyan iskelet olarak tanımlanan taksonomiye Bloom taksonomisi denilmektedir (Krathwohl, 2002). Günümüzde yenilerek son hali verilen yenilenmiş Bloom taksonomisi öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmaktadır. Bu taksonominin dikey boyutunu Olgusal, Kavramsal, İşlemsel ve Üstbilişsel bilgilerden oluşan Bilgi Boyutu oluştururken, yatay boyutunu Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma adlı Bilişsel Süreç Boyutu oluşturmaktadır (Krathwohl, 2002). KuFKAT'ta yer alan soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmış hali Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

KuFKAT sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması

Bilgi-Bilişsel Süreç Kazanım	Olgusal- Anlama	Kavramsal- Anlama	İşlemsel- Uygulama	Kavramsal- Çözümleme	İşlemsel- Çözümleme
12.5.2.1. Siyah cisim ışımalarını açıklar.		M2, M3		M1	
12.5.3.1. Foton kavramını açıklar.	M4				
12.5.3.2. Fotoelektrik olayını açıklar.		M6	M7	M8	M5
12.5.3.3. Farklı metaller için maksimum kinetik enerji-frekans grafiğini çizer.			M9		M10
12.5.3.4. Fotoelektronların sahip olduğu maksimum kinetik enerji, durdurma gerilimi ve metalin eşik enerjisi arasındaki matematiksel ilişkiyi açıklar.		M12	M11		
12.5.3.5. Fotoelektrik olayın günlük hayattaki uygulamalarına örnekler verir.		M14		M13	

Tablo 4. Devamı*KuFKAT sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması*

Bilgi-Bilişsel Süreç	Olgusal-Anlama	Kavramsal-Anlama	İşlemsel-Uygulama	Kavramsal-Çözümleme	İşlemsel-Çözümleme
12.5.4.1. Compton olayında foton ve elektron etkileşimini açıklar.		M16, M19		M15	
12.5.4.2. Compton ve fotoelektrik olaylarının benzer yönlerini belirterek ışığın tanecik doğası hakkında çıkarım yapar.		M17, M18			
12.5.4.3. Işığın ikili doğasını açıklar.		M20, M21			
12.5.4.4. Madde ve dalga arasındaki ilişkiyi açıklar.	M23			M24	M22

Tablo 4 incelendiğinde, KuFKAT'ta için hazırlanan madde havuzundaki 24 sorudan 2 tanesinin Olgusal Bilgi, 16 tanesinin Kavramsal Bilgi ve 6 tanesinin İşlemsel Bilgi basamaklarında yer aldığı ve Üstbilişsel Bilgi basamağında herhangi bir sorunun yer almadığı görülmektedir. Bilişsel Süreç boyutuna bakıldığında ise, 13 sorunun Anlama, 3 sorunun Uygulama ve 8 sorunun Çözümleme basamağında yer aldığı; Hatırlama, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarında herhangi bir sorunun yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu sınıflandırma, Tablo 4'te yer alan kazanım açıklamaları ile değerlendirildiğinde KuFKAT'ta yer alan soruların kazanımlara uygun olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen KuFKAT'ın veri analizleri SPSS 26 programı ve FACTOR yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Testte öğrencilerin doğru cevapladığı maddelere "1", yanlış cevapladığı veya boş bıraktığı maddelere "0" puanı verilerek programa girişleri yapılmıştır. Böylece testten en fazla 24 puan, en az 0 puan alınabilmektedir. Kapsam geçerliği çalışmaları için uzman görüşü alınmıştır. Örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurularak tüm veriler kullanılarak ayırt edicilik indeksi için nokta çift-serili korelasyon katsayısı ve güçlük için madde güçlük indeksi hesaplanmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla da açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Veriler 1-0 şeklinde puanlandığından faktör çıkarma tetrakorik korelasyonu matrisi üzerinden gerçekleştirilmiş ve faktör sayısı belirlemenin en güvenilir yöntemlerinden olan paralel analiz kullanılmıştır (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). Güvenirlik çalışması için hem KuFKAT hem de alt boyutları için KR-20 güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-300-00001497594

3. BULGULAR

Kuantum fiziği kavramsal anlama testi (KuFKAT) geçerlik ve güvenirlik çalışması

Kuantum Fiziği Kavramsal Anlama Testi (KuFKAT) kapsam geçerliğine yönelik, fizik eğitimi anabilim dalında öğretim üyesi olan 4 profesörden ve MEB'e bağlı okullarda fizik öğretmeni olarak çalışan bir öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. KuFKAT geliştirilmeden önce hazırlanan belirtke tablosu ve soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmış hali sorular ile uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda KuFKAT'ta gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra MEB'e bağlı okullarda 10 yılı aşkın süre edebiyat öğretmeni olarak çalışan bir öğretmen tarafından KuFKAT Türkçe anlam ve dil bilgisi açısından incelemiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda KuFKAT'taki soruların bazılarında düzeltme yapılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. KuFKAT son halini aldıktan sonra 10 öğrenci ile ön deneme yapılarak tüm maddelerin anlaşılır ve testin uygulanması için 40 dakikalık bir ders süresinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

KuFKAT için madde güçlük ile ayırt edicilik indekslerinin hesaplanması

KuFKAT çoktan seçmeli beş seçeneğe sahip maddelerden oluşmaktadır. Her madde için doğru yanıtlar "1", yanlış ile boş yanıtlar "0" şeklinde değerlendirilerek her öğrencinin testten aldığı toplam puanlar hesaplanmıştır. Böylece testten en çok 24, en az 0 puan alınabilmektedir. Madde güçlük indeksi (p_j) hesaplanırken her madde için o maddeye doğru cevap veren tüm öğrencilerin sayısı toplanmış ve elde edilen değer tüm katılımcıların sayısına (148 kişi) bölünmüştür. Madde ayırt ediciliği (r_{pb}) için nokta-çift serili korelasyon katsayısına başvurulmuştur. Hesaplanan madde güçlük indeksleri (p_j) ile nokta-çift serili korelasyon katsayı değerleri (r_{pb}) Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

KuFKAT Maddeleri İçin Hesaplanan Madde Güçlük İndeksleri ile Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu Değerleri

Madde	p_j	r_{pb}	Madde	p_j	r_{pb}
1	0,32	0,34	13	0,36	0,71
2	0,46	0,44	14	0,59	0,66
3	0,53	0,49	15	0,40	0,64
4	0,55	0,69	16	0,51	0,74
5	0,61	0,69	17	0,51	0,69
6	0,56	0,61	18	0,45	0,73
7	0,53	0,66	19	0,41	0,66
8	0,51	0,81	20	0,53	0,69
9	0,60	0,74	21	0,56	0,63
10	0,51	0,72	22	0,29	0,50
11	0,68	0,61	23	0,21	0,50
12	0,61	0,65	24	0,27	0,48
			Test	0,48	0,63

Madde güçlük indeksi testin öğrenciler için kolay ya da zor olduğunu göstermektedir. Madde güçlük indeksinin değeri 0 ile 1 aralığında olabilir, değeri 0'a yakın olan maddeler zor, 1'e yakın olan maddeler ise kolay kabul edilir. Testin güçlük indeksinin genellikle 0,50 olması istenir ancak bu, tüm maddelerin bu düzeyde olması gerektiği anlamına gelmez. Madde güçlük indeksinin 0,30 ile 0,70 arasında olması istenen bir durumdur (Büyüköztürk, 2013; Yiğit, 2008). KuFKAT'ın ortalama güçlüğü 0,48 olduğu için orta güçlükte bir test olduğu söylenebilir.

Madde ayırt edicilik indeksi başarı seviyesi yüksek yani bilen öğrencilerle başarı seviyesi düşük yani bilmeyen öğrencileri ayırt etme derecesini göstermektedir. Ayırt edicilik indeksinin değeri -1 ile 1 aralığında olabilir. Eğer indeks değeri 1'e yakın ise maddenin ayırt ediciliği yüksek demektir, eğer değer negatif ise alt gruptakiler maddeyi doğru yanıtlarken üst gruptakiler yanlış yanıtlamış demektir. Negatif değerli madde, olası hatalar tespit edildikten sonra testten çıkarılır. Ayırıcılık değeri 0,20 ve altında olan maddeler testten mutlaka çıkarılmalı, 0,30 altında olan maddelerin ise düzeltilmesi veya çıkarılması yoluna gidilmelidir. Ayırıcılığı 0,30 ve üzerinde olan maddelerin ise ayırt ediciliği iyidir (Büyüköztürk, 2013; Yiğit, 2008). Tablo 5'te görüldüğü üzere testte yer alan tüm maddelerin toplam puan ile pozitif korelasyon gösterdiği ve elde edilen değerlerin 0,30 ve üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda KuFKAT'ın ayırt ediciliği yüksek ideal bir test olduğu sonucuna varılmıştır.

KuFKAT için açılımlayıcı faktör analizi (AFA)

Açılımlayıcı faktör analizinden (AFA) önce SPSS ile tüm veri üzerinde çok değişkenli uç değer olup olmadığına bakmak için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Hesaplanan uzaklık değerleri ki-kare dağılımı ile karşılaştırılarak 0,001 değerinin altında kalan değerler uç değer olarak kabul edilmiş ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Verinin faktör analizine uygunluğuna yönelik olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiş ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır (Awang, 2015). KMO değerinin 0,6 üzeri olması faktör çıkarmak için örneklemin yeterli büyüklükte olduğu anlamına gelmektedir. KuFKAT için yapılan analizde KMO değeri 0,890 çıktığı için faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca ki-kare istatistik değerinin anlamlılığına Bartlett küresellik testi ile bakılmış ve anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür ($X^2(276)=1590,7$; $p<,05$) (Awang, 2015; Hair vd., 2014). Bu bağlamda KuFKAT verileri için faktör analizinin yapılması uygun bulunmuştur. Veriler 1 ve 0 şeklinde kategorik olarak kodlandığından tetrakorik korelasyon matrisi üzerinden AFA yapılması daha uygundur. Ancak tetrakorik analizlerin yapılabilmesi için verilerin ya asimetrik dağılıma sahip olması ya da baskınlığın fazla olması gerekmektedir (Muthen & Kaplan, 1992). KuFKAT maddeleri için baskınlık katsayısı 670,642 ($df=2600$ ve $p<,05$) olduğundan tetrakorik analizlerin yapılması uygun bulunmuştur. Tetrakorik korelasyon matrisi üzerinden AFA, FACTOR adlı yazılım ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu hesaplanan madde konum ve madde uyumluluk indeksleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

KuFKAT Madde Konum ve Madde Uyumluluk İndeks Değerleri

Madde	QIM	RDI	Normlu MSA
M23	2	0,21	0,75
M24	2	0,27	0,79
M22	2	0,29	0,82
M1	2	0,32	0,84
M13	2	0,36	0,97
M15	2	0,40	0,86
M19	2	0,41	0,88
M18	2	0,45	0,93
M2	3	0,46	0,76
M8	3	0,51	0,92
M16	3	0,51	0,95
M10	3	0,51	0,90
M17	3	0,51	0,91
M3	3	0,53	0,78
M7	3	0,53	0,94
M20	3	0,53	0,88
M4	3	0,55	0,90
M6	3	0,56	0,88

Tablo 6. Devamı

KuFKAT Madde Konum ve Madde Uyumluluk İndeks Değerleri

Madde	QIM	RDI	Normlu MSA
M21	3	0,56	0,89
M14	3	0,58	0,89
M9	3	0,60	0,91
M12	3	0,61	0,89
M5	3	0,61	0,91
M11	3	0,68	0,93

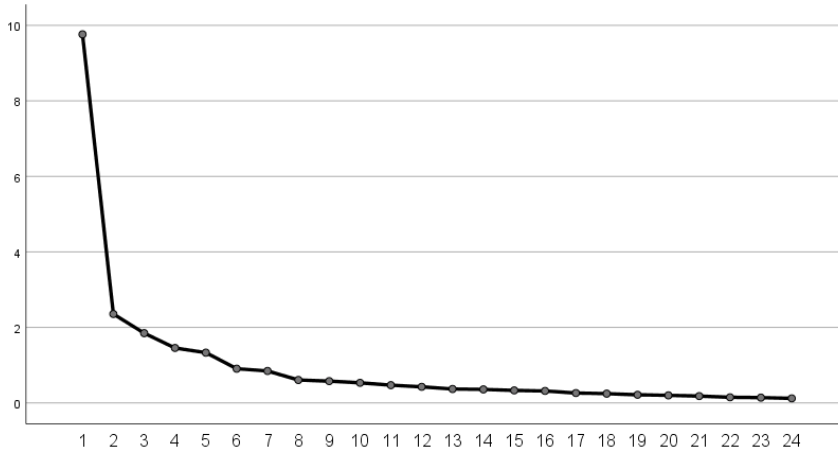
Tablo 6’da verilen QIM değeri, her katılımcı için kaydedilen değerlerin ortalamasının normal dağılıma yerleştiğinde hangi çeyreklikte yer aldığını göstermekte, 1 değeri sorunun çok zor olduğunu, 4 değeri ise sorunun çok kolay olduğunu belirttiğinden maddelerin çoğunluğunun merkezi çeyreklikte yerleşmesi beklenmektedir (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021). KuFKAT’ta tüm maddelerin merkezi çeyreklikte olduğu 1 ve 4 olan uç çeyrekliklerde herhangi bir maddenin olmadığı görülmektedir. RDI değeri ise madde konumu değeri olup normal aralıklı bir test için madde havuzundaki soruların yaklaşık %75’inin RDI değerinin 0,40 ile 0,60 arasında olması geriye kalanların her iki uca dağılması gerekmektedir (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021). KuFKAT’ta maddelerden beşi alt uça iken üçü üst uça yer almış geriye kalan tüm maddelerin arada konumlandığı görülmektedir. Normlu MSA değeri ise maddenin diğer maddeler ile aynı etki alanını ölçüp ölçmediğini gösterir ve değeri 0,50’nin altında olanlar aynı etki alanını ölçmediğinden testten çıkarılması gerekir (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021). KuFKAT’ta tüm maddelerin MSA değerlerinin 0,50’nin üzerinde olduğu görülmüştür. Böylece testte yer alan tüm maddelerin geliştirilen teste yönelik olduğu söylenebilir.

Testi oluşturan maddelerin kendi aralarında sahip oldukları yüksek ilişki, faktörleri oluşturur. Faktörlerin belirlenmesinde özdeğer, açıklanan varyans oranı ve yamaç birikinti grafiğine bakılmaktadır (Hair vd., 2014). Özdeğer, faktörün toplam varyans içindeki miktarını açıklar ve 1’den büyük olmalı ve toplam varyans en az %60 olmalıdır (Hair vd., 2014). KuFKAT’a ait ilk on toplam varyans değerleri Tablo 7’de ve yatay eksenle faktör numarasının ve dikey eksenle özdeğerlerin yer aldığı yamaç-birikinti grafiği Şekil 1’de yer almaktadır.

Tablo 7.

KuFKAT Toplam Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Varyans Yüzdesi
1	12,23239	50,968	50,968
2	2,54845	10,619	61,587
3	1,74250	7,260	68,847
4	1,30312	5,430	74,277
5	1,07331	4,472	78,749
6	0,76370	3,182	81,931
7	0,69555	2,898	84,829
8	0,49416	2,059	86,888
9	0,47289	1,970	88,858
10	0,42428	1,768	90,626



Şekil 1. KuFKAT için yamaç-birikinti grafiği

Tablo 7'de görüldüğü gibi beş faktörün özdeğeri 1'den büyük olup toplam varyansın %78,75'ini açıklamaktadır. Ayrıca Şekil 1 incelendiğinde, beşinci faktörden sonra eğimin düzleştiği ama beşten az faktör çıkabileceği yorumu da yapılabilir. Ancak faktör belirlemek için sadece özdeğer sayısına ve bakış açısına göre değişebilen subjektif bir yöntem olan yamaç birikinti grafiğine bakılması yanlış yorumlara yol açabilmektedir (Koçak vd., 2016). Özdeğerler ve yamaç grafiği birlikte değerlendirildiğinde beşten daha az faktör çıkabileceği tahmin edildiğinden, gözlenen toplam varyansın olabildiğince korunarak daha az sayıda faktör çıkarmaya uygun olan temel bileşenler analizi faktör çıkarma yöntemi olarak kullanılmıştır (Akbaş vd., 2019). Faktör sayısı ölçütü için ise faktör çıkarmakta daha doğru sonuçlar veren paralel analizler kullanılmıştır. Temel bileşenler analizine dayalı paralel analizler ile rastgele özdeğerlerin ortalaması ve rastgele özdeğerlerin %95'ine bakılmıştır (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). Paralel analizler sonucu elde edilen değerler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

KuFKAT için Temel Bileşenler Analizine Dayalı Paralel Analiz Sonuçları

Faktör	Gerçek Veri Özdeğerleri	Rastgele Özdeğerlerin Ortalaması	Rastgele Özdeğerlerin %95'i
1	12,23239	1,81933	1,96361
2	2,54845	1,67584	1,78270
3	1,74250	1,57110	1,64640
4	1,30312	1,48155	1,55020
5	1,07331	1,39852	1,46387
6	0,76370	1,32939	1,38953
7	0,69555	1,26203	1,31429
8	0,49416	1,20136	1,25104
9	0,47289	1,14287	1,19142
10	0,42428	1,08790	1,13627

Tablo 8 incelendiğinde hem rastgele özdeğerin ortalaması hem de rastgele özdeğerin %95'i değerlerinin gerçek özdeğerden küçük olduğu üç faktör vardır (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). Dolayısıyla paralel analizler sonucu KuFKAT'ın üç faktörden oluştuğu görülmektedir. Böylece testi oluşturan üç faktörün Tablo 7'de görüldüğü üzere toplam varyansın %68,85'ini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Aynı konulara ait maddelerin aynı faktör altında toplanıp toplanmadığını incelemek için maddelerin faktör yük değerlerine bakılmıştır. Maddenin bir faktörde faktör yük değerinin yüksek iken diğer faktörler için düşük olması ve faktör yük değerinin 0,30'dan büyük olması gerekir (Tabachnick & Fidell, 2013). KuFKAT maddelerinin döndürülmemiş faktör yük değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

KuFKAT'a Ait Döndürülmemiş Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M1	-0,329	-0,728	0,373
M2	-0,446	-0,691	0,302
M3	-0,498	-0,701	0,283
M4	-0,763	0,059	-0,371
M5	-0,784	0,017	0,215
M6	-0,685	-0,231	0,094
M7	-0,729	-0,204	0,023
M8	-0,875	-0,131	0,056
M9	-0,825	-0,106	-0,151
M10	-0,803	-0,015	-0,116
M11	-0,734	0,159	0,095
M12	-0,733	-0,143	-0,287
M13	-0,809	-0,085	-0,026
M14	-0,733	-0,170	-0,258
M15	-0,717	0,118	-0,056
M16	-0,822	0,288	0,008
M17	-0,775	0,289	-0,021
M18	-0,803	0,111	-0,027
M19	-0,742	0,299	-0,020
M20	-0,754	-0,039	-0,418
M21	-0,693	-0,076	-0,415
M22	-0,602	0,489	0,334
M23	-0,623	0,437	0,520
M24	-0,576	0,346	0,554

Faktör yüklerinin varyansını en üste çıkarmak için döndürme işlemi yapılır (Tabachnick & Fidell, 2013). Faktörlerin tümü kuantum fiziği giriş konularına yönelik olduğundan ve aralarında korelasyon olduğundan Direct Oblimin döndürme işlemi yapılmış ve elde edilen faktör yükleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

KuFKAT'a Ait Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M1	-0,014	0,912	-0,105
M2	-0,016	0,863	0,046
M3	-0,020	0,817	0,101
M4	-0,039	-0,111	0,899
M5	0,262	0,249	0,460
M6	0,166	0,385	0,408
M7	0,136	0,331	0,506
M8	0,259	0,311	0,578
M9	0,074	0,168	0,738
M10	0,155	0,102	0,687
M11	0,428	0,048	0,436
M12	-0,101	0,109	0,801
M13	0,193	0,214	0,608

Tablo 10. Devamı*KuFKAT'a Ait Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M14	-0,092	0,148	0,774
M15	0,263	-0,001	0,567
M16	0,460	-0,097	0,580
M17	0,420	-0,123	0,573
M18	0,313	0,038	0,602
M19	0,416	-0,137	0,548
M20	-0,146	-0,051	0,938
M21	-0,186	-0,028	0,892
M22	0,803	-0,140	0,110
M23	0,943	0,012	-0,050
M24	0,900	0,012	-0,114

Tablo 10'daki faktör yükleri incelendiğinde Faktör 1'de yer alan üç maddenin madde dalgaları (de Broglie), Faktör 2 altında toplanan maddelerin siyah cisim ışıması ve Faktör 3 altında toplanan maddelerin fotoelektrik olay, Compton saçılması ve ışığın ikili doğası kazanımlarına ait olduğu tespit edilmiştir. Fotoelektrik olayı ve Compton saçılmasında foton ve elektron etkileşimi olduğundan ve sorular içinde fotoelektrik olayı ve Compton saçılmasını karşılaştıran maddeler yer aldığından aynı faktör altında birleşmeleri beklenen bir durumdur. Faktörler arası korelasyon matrisi Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.*Faktörler Arası Korelasyon Matrisi*

Bileşen	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1	1,000		
Faktör 2	0,163	1,000	
Faktör 3	0,475	0,330	1,000

Faktörlere verilen isimler ve içerdikleri maddeler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.*KuFKAT Faktörlerinin İçerdikleri Maddeler*

Faktör No	Faktör Adı	Maddeler
1	Madde dalgaları	22, 23, 24
2	Siyah cisim ışıması	1, 2, 3
3	Fotoelektrik olay ve Compton saçılması	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

KuFKAT güvenilirlik hesaplanması

KuFKAT'ın güvenilirlik düzeyi KR-20 güvenilirlik katsayısı ile belirlenmiştir. Maddelerin birbiriyle arasındaki ilişkiyi gösteren KR-20 katsayı değerinin yüksek olması beklenir. Yüksek KR-20 katsayısı testteki maddeler arasında uyum olduğunu ve testin aynı özelliğin bileşenlerini ölçen soruları içerdiğini belirtir (Taber, 2018). KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,60-0,70 aralığında ise yeterli, 0,70-0,90 aralığında ise yüksek, 0,90 ve üzeri ise çok yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilmektedir (Taber, 2018). Hem tüm test için hem de her faktör için hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayıları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13.

KuFKAT ve Faktörlerinin KR-20 Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Katsayı	Değerlendirme
1	0,869	Yüksek
2	0,843	Yüksek
3	0,938	Çok Yüksek
KuFKAT	0,933	Çok Yüksek

Tablo 13'te verilen KR-20 güvenirlik katsayılarına bakıldığında ilk iki faktör için yüksek iken üçüncü faktör ve KuFKAT için çok yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda KuFKAT'ın iç tutarlılığının yüksek olduğu ve testten elde edilen puanların güvenilir olduğu belirtilebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, 12. sınıf öğrencileri için MEB 2018 Fizik Öğretim Programı'nda yer alan kazanım ve kazanım açıklamaları dikkate alınarak kuantum fiziği giriş konuları için bir kavramsal anlama testi (KuFKAT) geliştirilmiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre maddelerinin sınıflandırıldığı KuFKAT'ta, 24 maddeden iki madde olgusal ve 16 madde kavramsal düzeydeyken altı madde işlemsel düzeydedir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda KuFKAT'ın kuantum fiziği giriş konularını oluşturan siyah cisim ışıması, fotoelektrik olayı, Compton saçılması, ışığın ikili doğası ve madde dalgaları konularında öğrencilerin kavramsal anlamalarını belirlemede kullanılabileceği belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda KuFKAT için yazılan 24 maddeden herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek duyulmamış ve böylece öğretim programında yer alan kuantum fiziği giriş konularına ait tüm kazanımlara öğretim programına uygun kapsamda yer verildiği görülmüştür. KuFKAT'ın ortalama güçlüğü 0,48 iken testte yer alan tüm maddelerin ayırt ediciliği 0,30 ve üzerindedir. Bu bağlamda hem madde güçlüğü hem de ayırt edicilik bakımından KuFKAT'ın ideal bir test olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KuFKAT'ın üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. MEB 2018 Fizik Öğretim Programında Kuantum fiziği giriş konuları kuantum fiziğine giriş, fotoelektrik olayı ve Compton saçılması ve de Broglie dalga boyu adları ile üç ana başlıkta verilmiştir. Araştırmada geliştirilen KuFKAT da bu üç ana konuyu kazanımlarla orantılı içerecek şekilde hazırlanmıştır (Bkz. Tablo 2). KuFKAT maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde fotoelektrik olayı ve ışığın ikili doğası sorularının genel olarak ayırt ediciliklerinin yüksek olmasına rağmen kolay kategorisinde yer aldıkları belirlenmiştir. Siyah cisim ışıması ile Compton saçılması sorularının genel olarak orta güçlükte ancak madde dalgaları ile ilgili soruların zor kategorisinde olduğu görülmüştür. Son sınıfta üniversiteye yerleştirme sınavına hazırlanan öğrenciler sınav odaklı çalıştıkları için 12. Sınıf öğretim programında yer alan konulara sınavda sorulma ihtimaline göre önem vermektedirler (Dicle Erdamar, 2019). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanan Alan Yeterlilik Testi (AYT) sorularına bakıldığında 2018, 2019 ve 2021 AYT'de fotoelektrik olay ile ilgili birer soru varken diğer konulardan soru yer almadığı görülmektedir (ÖSYM, 2018; 2019; 2021). Bundan dolayı öğrenciler sınavda çıkma ihtimali yüksek olan fotoelektrik olayı konusuna daha çok çalıştıkları için soruları kolay buldukları düşünülebilir.

Araştırmada geliştirilen KuFKAT'ın güvenirlik düzeyi için KR-20 güvenirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her faktör için de KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve fotoelektrik ve Compton saçılması faktörü için 0,94, madde dalgaları faktörü için 0,87 ve siyah cisim ışıması faktörü için 0,84 bulunmuştur. Böylece iki faktör için yüksek, diğer faktör ve KuFKAT için çok yüksek güvenirlik değerlerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen 24 çoktan seçmeli sorudan oluşan KuFKAT'ın, kuantum fiziği giriş konularında öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini belirlemek için geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıt toplanmış bir başarı testi olarak kullanılabileceğine inanılmaktadır. Bu

bağlamda Anadolu ve fen liselerinde öğretimden sonra ve ortaöğretim öğrencilerinin kuantum fiziği giriş konularında kavramsal anlama düzeylerini araştırmak isteyen araştırmacılar için KuFKAT'ın alan yazındaki eksikliği gidereceğine ve önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Özellikle araştırmacılar ortaöğretim öğrencilerinin kuantum fiziği konularında geliştirilecek öğretim modeli uygulamalarından sonra öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerindeki değişimi ölçmek için öntest ve sontest olarak KuFKAT'ı kullanabilirler. Ayrıca öğrencilerin kavramsal anlamada yaşadıkları zorlukları veya sahip oldukları kavram yanlışlarını araştırmak için geliştirilen bu teste her maddeye açıklama istenen aşamalar eklenerek test kullanılabilir.

Araştırmada geliştirilen testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması pandemi döneminde gerçekleştirildiğinden örneklem sayısı düşüktür. Pandemi döneminde yeterli sayıda öğrenciye ulaşılamadığından farklı bir veri seti üzerinden yapılması gereken doğrulayıcı faktör analizi yapılamamıştır. Gelecekte kuantum fiziği giriş konularında başarı veya kavramsal anlamayı ölçecek testler için standart belirleme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Akarsu, B., Coşkun, H., & Kariper, İ. A. (2011). An investigation on college students' conceptual understanding of quantum physics topics. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 349-362.
- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A., & Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçme araçları dizininde yer alan açılımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 1095-1123.
- Aksakallı, A., Turgut, Ü., & Salar, R. (2016). Modern fiziğe karşı negatif algılar ve yabancılaşma algısının nedenleri: Lisans öğrencileri üzerine nitel bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 771-794.
- Alpegemen, S. (2019). *12. sınıf fizik ders kitabı*. Başak Yayınları.
- Asikainen, M. A., & Hirvonen, P. E. (2009). A study of pre- and in-service physics teachers' understanding of photoelectric phenomenon as part of the development of a research-based quantum physics course. *American Journal of Physics*, 77(7), 658-666. <https://doi.org/10.1119/1.3129093>.
- Awang, P. (2015). *SEM made simple: A gentle approach to learning Structural Equation Modeling*. MPWS Rich Publication, Bangi.
- Ayene, M., Krick, J., Damitie, B., Ingerman, A., & Thacker, B. (2019). A holistic Picture of physics student conceptions of energy quantization, the photon concept, and light quanta interference. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(6), 1049-1070. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9906-y>
- Bouchée, T., de Putter-Smits, L., Thurlings, M., & Pepin, B. (2021). Towards a better understanding of conceptual difficulties in introductory quantum physics courses. *Studies in Science Education*, 1-20.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Child, D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis*, (3. Baskı). London: Continuum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, N., & Akarsu, B. (2014). Modern fizik konuları ile ilgili kavram testi geliştirilmesi ve uygulanması: Modern fizik kavram testi (MKFT). *Journal of European Education*, 4(2), 39-51.
- Dicle Erdamar, I. Y. (2019). Lise fizik dersi öğretim programının program geliştirme bağlamında analizi. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (2), 29-44. doi: 10.22596/2019.0402.29.44
- Didiş, N., Özcan, Ö., & Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: Nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 86-94.
- Dokuzfidan, G. (2019). *Lise öğrencilerinin fotoelektrik ve Compton olaylarına ilişkin fikirleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Görececk Baybars, M., & Küçüközer, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuantum fiziğine ilişkin kavramsal anlamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Güneş, B. (2017). *Doğru Bilinen Yanlışlardan, Yanlış Bilinen Doğrulara: Fizikte Kavram Yanılgıları*. Bilal Güneş (Ed.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Prentice Hall, Uppersaddle River.
- Henriksen, E. K., Angell, C., Vistnes, A. I., & Bungum, B. (2018). What is light?: Students' reflections on the wave-particle duality of light and the nature of physics. *Science & Education*, 27(1-2), 81-111.

- Kızılcık, H. Ş., & Ünlü Yavaş, P. (2017). Pre-service physics teachers' opinions about the difficulties in understanding introductory quantum physics topics. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 101-109.
- Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Kotluk, N., & Yayla, A. (2016). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre modern fizik başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-231.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Krijtenburg-Lewerissa, K., Pol, H. J., Brinkman, A., & Van Joolingen, W. R. (2017). Insights into teaching quantum mechanics in secondary and lower undergraduate education. *Physical Review Physics Education Research*, 13(1), 010109.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2022). *A simulation-based scaled test statistic for assessing model-data fit in least-squares unrestricted factor-analysis solutions*. Technical report, Universitat Rovira i Virgili.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar Fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar Fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar Fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Muthen, B., & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British journal of mathematical and statistical psychology*, 45(1), 19-30.
- ÖSYM (2018). *AYT soru ve cevapları*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/AYT_01072018.pdf
- ÖSYM (2019). *AYT soru ve cevapları*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/TSK/ayt_yks_2019_web.pdf
- ÖSYM (2021). *AYT soru ve cevapları*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/TSK/ayt_yks_2021.pdf
- Özcan, Ö. (2009). *Kuantum mekaniği ve görelilik öğreniminde karşılaşılan kavramsal ve matematiksel zorlukların araştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Ö., & Gerçek, C. (2015). Students' mental models of light to explain the Compton Effect. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2195-2197.
- Stadermann, H. K. E., van den Berg, E., & Goedhart, M. J. (2019). Analysis of secondary school quantum physics curricula of 15 different countries: Different perspectives on a challenging topic. *Physical Review Physics Education Research*, 15(1), 010130.
- Şen, A. İ. (2002). Fizik öğretmen adaylarının kuantum fiziğinin temeli sayılan kavram ve olayları değerlendirme biçimleri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 76-85.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. 6. Baskıdan Çeviri Editörü: Mustafa Baloğlu. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296.
- Tan, Ş. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taşlıdere, E. (2016). Development and use of a three-tier diagnostic test to assess high school students' misconceptions about the photoelectric effect. *Research in Science & Technological Education*, 34(2), 164-186.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011) Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychol. Methods*, 16, 209-220

- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünlü Yavaş, P., & Kızılcık, H. Ş. (2018). Öğrencilerin kuantum fiziğine giriş konularında zorlanma nedenlerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35-73.
- Wuttiptom, S., Sharma, M. D., Johnston, I. D., Chitaree, R., & Soankwan, C. (2009). Development and use of a conceptual survey in introductory quantum physics. *International Journal of Science Education*, 31(5), 631-654.
- Yılmaz, Z. A. (2019). 2000-2017 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin içerik analizi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi* (2146-4561), 9(17).
- Yiğit, N. (2008). Test geliştirme. G.Başol (Ed.) *Eğitimde ölçme değerlendirme içinde*(153-171). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Quantum physics forms the basis of technology that started in the twentieth century and is developing rapidly today. Quantum physics and the theory of relativity together form the cornerstones of modern physics (Bouchée et al., 2021). When the sources related to modern physics and quantum physics are examined in the literature, it is seen that a very wide field is discussed, and different subjects are discussed under the same name in many sources. However, in many countries, especially in Europe and America, in recent years, quantum physics subjects have been included in high school programs as a unit (Krijtenburg-Lewerissa et al., 2017; Stadermann et al., 2019). In Turkey, there is a Modern Physics unit consisting of special relativity, introduction to quantum physics, photoelectric effect, Compton scattering, and matter waves (de Broglie wavelength) subheadings in the 12th grade elective physics course in secondary education to better understand quantum physics and create an academic infrastructure (Ministry of National Education [MoNE], 2018). Considering the parallelism of the quantum physics subjects in the curricula of other countries (Stadermann et al., 2019) with the subjects in the MoNE (2018) curriculum, the topics of black body radiation, Compton scattering, photoelectric effect, matter waves, and the dual nature of light can be considered to be introductory quantum physics subjects.

Studies conducted on both secondary education (Bouchée et al., 2021; Dokuzfidan, 2019; Henriksen et al., 2018; Taşlıdere, 2016) and university students (Akarsu et al., 2011; Asikainen & Hirvonen, 2009; Ayene et al., 2019; Kızılcık & Ünlü Yavaş, 2017) show that they have difficulties in understanding these topics that are introductory to quantum physics. Teaching quantum physics, which forms the basis of scientific and modern technological developments such as semiconductors, lasers, encryption, quantum computers, etc., is of great importance. Despite this importance of quantum physics, it is seen that only 1% of the studies in the field of physics education are related to modern physics (relativity and quantum physics) (Özcan, 2009). In addition, it is seen that studies on modern physics (relativity and quantum physics) and its teaching have started to increase in recent years in Turkey, and it is mostly at the university level (Akarsu et al., 2011; Didiş et al., 2008; Görecek Baybars & Küçüközer, 2014; Kotluk & Yayla, 2016; Özcan, 2009; Özcan & Gerçek, 2015).

In the literature, there is a Quantum Physics Conceptual Survey improved by Wuttiptom et al. (2009) for university students. Kotluk and Yayla (2016) developed a modern physics achievement test with 25 questions about the emergence of modern physics and relativity for secondary education students. It is understood that this test is based on the 2008-2009 physics curriculum of Turkey by looking at the year of implementation. In addition, Demir and Akarsu (2014) developed the modern physics concept test, including special relativity, nuclear physics, and quantum theory.

It has been determined that there is no scale that can be used both in Turkey and other countries, including quantum physics introductory topics suitable for secondary education students. In line with all these points, it can be said that the development of a scale that covers quantum physics introductory topics is important and can contribute to physics education. The goal of this research is to improve the Quantum Physics Conceptual Understanding Test (QPCUT), which includes black body radiation, photoelectric effect, Compton scattering, de Broglie wavelength, and the dual nature of light. It is believed that this

conceptual understanding test will contribute a lot to physics education by determining the level of student' understanding of quantum physics topics.

2. METHOD

Correlational design, one of the quantitative research methods, was used in the research. In the correlational design, correlation statistics are used to define and measure the degree or relationship between two or more variables or score groups (Creswell, 2012). In the study, correlational design was preferred as a structure was tried to be created based on the relationship between the items.

The study was carried out with the participation of 148 students studying in the 12th grade and taking the elective physics course in 10 different schools in the central districts of Van, İpekyolu and Tuşba. Since the study coincided with the pandemic period and the students were not required to attend, the number of students reached was found to be sufficient for the exploratory factor analysis, since the number of students reached was more than the sample size, which was five times the number of items ($24 \times 5 = 120$) (Child, 2006).

Before the test was developed, a specification table was prepared, and according to this table, QPCUT with 24 multiple-choice questions was developed. These questions were then classified according to the revised Bloom's taxonomy. Data analysis of QPCUT, which was developed within the scope of the research, was performed using the SPSS 26 program and FACTOR software. In the test, students were given a score of "1" for the items they answered correctly, and a score of "0" for the items they answered incorrectly or left blank. Thus, a maximum of 24 points and a minimum of 0 points can be obtained from the test. Expert opinion was taken for content validity studies. Using all the data and considering the sample size, the point bi-serial correlation coefficient for the discrimination index and the item difficulty index for the difficulty were calculated. Exploratory factor analysis (EFA) was also performed to obtain evidence for construct validity. Since the data were scored as 1-0, factor extraction was performed over the tetrachoric correlation matrix, and parallel analysis, which is one of the most reliable methods of determining the number of factors, was used (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). For the reliability study, the KR-20 reliability coefficient was calculated for both QPCUT and its sub-dimensions.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

For the content validity of the QPCUT, expert opinions were obtained from four professors who are lecturers in the department of physics education and a teacher who works as a physics teacher in schools affiliated with the Ministry of National Education. In line with the opinions of the experts, some of the questions in QPCUT were corrected and made ready for use. After QPCUT took its final form, a pre-test was conducted with 10 students, and it was decided that all items were understood, and a 40-minute course time was sufficient for the application of the test.

Since the mean difficulty of QPCUT is 0,48, it can be said that it is a medium difficulty test. It was found that all items in the test showed a positive correlation with the total score and the values obtained were 0,30 and above. In this context, it was concluded that QPCUT is an ideal test with high discrimination. As a result of parallel analyses, it was determined that the items in the test were grouped under three factors.

These factors are called black body radiation, photoelectric effect and Compton scattering, and matter waves.

Reliability level was determined with KR-20. The KR-20 value for matter waves is 0,869; 0.843 for blackbody radiation; 0.938 for the photoelectric and Compton factors; and 0.933 for the QPCUT. When the KR-20 reliability coefficients are examined, it is seen that while they are high for the first two factors, they are very high for the third factor and QPCUT. In this context, it can be stated that the internal consistency of QPCUT is high, and the scores obtained from the test are reliable.

Since the validity and reliability study of the test developed in the research was carried out during the pandemic period, the number of samples is low. Since a sufficient number of students could not be reached during the pandemic period, the confirmatory factor analysis, which should be done on a different data set, could not be performed. In the future, standard-setting studies can be conducted for tests that will measure success or conceptual understanding in introductory quantum physics subjects.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-300-00001497594

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma Yazar 2'nin danışmanlığında yürütülen Yazar 1'in doktora tezinden türetilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışmaya bilgi ve desteği ile büyük emek sağlayan sayın Doç. Dr. Işıl Aykutlu'ya teşekkürlerimizi sunarız.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.