

EKU

Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Yılda dört kez yayınlanan uluslararası hakemli dergi /
A quarterly peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Haziran 2019 / June 2019

Cilt 15 Sayı 2 / Volume 15 Issue 2



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi /
Çanakkale Onsekiz Mart Universtiy Faculty of Education



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ **ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY**
EĞİTİM FAKÜLTESİ **FACULTY OF EDUCATION**

Eğitimde Kuram ve Uygulama **Journal of Theory and Practice in Education**

Haziran 2019, 15(2) **June 2019, 15(2)**

Yılda dört kez yayımlanan hakemli uluslararası dergi **A quarterly peer-reviewed international journal**

ISSN: 1304-9496

Dizinlendiği Veri Tabanları / Indexing

- Education Source
- EBSCOhost Education Research Complete
- EBSCO A-Z Journals
- ERA (Educational Research Abstracts)
- HERDC (Higher Education Research Data Collection)
- AERA (American Educational Research Association)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- ISETL (International Society for Exploring Teaching and Learning)
- Ulrich's Periodical Directory (ProQuest)
- Google Scholar
- Türk Eğitim İndeksi

İletişim Adresi / Contact Address:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitimde Kuram ve Uygulama
Çanakkale, Turkey
Tel: 0 286 217 13 03
e-posta: eku@comu.edu.tr

Copyright © 2018 – Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Her hakkı saklıdır. Eğitimde Kuram ve Uygulama'da yayımlanan makalelerin her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu dergide yayımlanan makalelerin bir bölümü veya tamamı editörün izni olmadan başka bir yerde yayımlanamaz.

All rights reserved. All kinds of legal and scientific responsibility of the articles published in the Journal of Theory and Practice in Education belong to the authors. All of the articles published in this journal may not be reproduced, in whole or in part, without the permission of the Editor.

Sahibi / Owner

Prof.Dr. Salih Zeki GENÇ
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına)
(On Behalf of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education)

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ,
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editörler / Editors

Aybüke PABUÇCU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Barış USLU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Bekir ÇELİK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Durmuş ÖZBAŞI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Engin ŞAHİN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Meryem ALTAY, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey*
Mustafa TEKİN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey*
Salim RAZI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Serdar ARCAGÖK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Serkan İZMİRLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Sibel TELLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Tugay TUTKUN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Yahya Han ERBAŞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey*
Yusuf Mete ELKIRAN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

Yayın Kurulu / Publication Board

Ahmet DOĞANAY, *Çukurova University, Turkey*
Alejandro J. GALLARD, *Georgia Southern University, USA*
Bertram C. BRUCE, *University of Urbana-Champaign, USA*
Diljit SINGH, *University of Malaya, Malaysia*
Filomena CAPUCHO, *Catholic University, Portugal*
Gunta KRAGE, *University of Latvia, Latvia*
Heinke RÖBKEN, *University of Oldenburg, Germany*
Kadir DEMİR, *Georgia State University, USA*
Megan Madigan PEERCY, *University of Maryland, USA*
Mehmet BAŞTÜRK, *Balıkesir University, Turkey*
Michael A. BUHAGIAR, *University of Malta, Malta*
Muammer DEMİREL, *Bursa Uludağ University, Turkey*
Mustafa SÖZBİLİR, *Atatürk University, Turkey*
Richard DLC GONZALES, *University of Santo Tomas, Manila*
Riikka ALANEN, *University of Jyväskylä, Finland*

Sayın Okuyucu,

EKU Editörler kurulu, 6 makale içeren 2019 yılının ikinci sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktadır. İindekiler bölümünde makalelerin başlıklarına ve yazarlara ilişkin bilgileri bulabilirsiniz.

İyi okumalar dileriz...

Prof. Dr. Salih Zeki GEN
Baş Editr

Dear Reader,

The editorial team of JTPE is proud to publish the second issue of 2019 with 6 new articles. The content pages present the titles of articles and the names of authors.

Enjoy reading...

Prof. Dr. Salih Zeki GEN
Editor-in-Chief

İçindekiler / Table of Contents

- Ortaokul Öğretmenlerinin TIMSS Sınavına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Examining Middle School Teachers' Views about TIMSS
Hasan Özcan, & Hakkı İlker Koştur 108-120
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Use of Cognitive Strategies in Reading: A Descriptive Study on EFL Learners' Metacognition
İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Üstbilişleri Üzerine Bir Betimleyici Çalışma
Ümran Üstünbaş 121-131
Article Type: Research Article / Makale Türü: Araştırma Makalesi
- Parenting Patterns in Turkey: The associations with Academic Achievement and Self-Esteem
Türkiye'de Ebeveynlik Desenleri: Akademik Başarı ve Benlik Saygısı ile İlişkisi
Hamide Gözü 132-141
Article Type: Research Article / Makale Türü: Araştırma Makalesi
- Ortaokul Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Öz-Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship Between Secondary School Students' Attachment Styles and Self-Regulation Levels
Ayşenur Baysal, & Mustafa Özgenel 142-152
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Eğitim Kaynaklarının Kullanım Etkinliği Üzerine Bir Uluslararası Karşılaştırma
An International Comparison on Efficiency in Use of Educational Resources
Başak Erdem-Kara, & Osman Tat 153-170
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Sessizlik Davranışları Üzerindeki Etkisi
The Effect of Psychological Empowerment on Organizational Silence Behaviors of Education Faculty Lecturers
Orhan Kahya, & Aycan Çiçek-Sağlam 171-185
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article



Ortaokul Öğretmenlerinin TIMSS Sınavına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Hasan Özcan¹, Hakkı İlker Koştur²

¹Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye

²Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Sorumlu Yazar: Hasan Özcan, hozcan@aksaray.edu.tr

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS Sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 108-120. doi: 10.17244/eku.545291

Examining Middle School Teachers' Views about TIMSS

Hasan Özcan¹, Hakkı İlker Koştur²

¹Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Aksaray University, Aksaray, Turkey

²Department of Elementary Education, Faculty of Education, Başkent University, Ankara, Turkey

Corresponding Author: Hasan Özcan, hozcan@aksaray.edu.tr

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS Sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 108-120. doi: 10.17244/eku.545291



Ortaokul Öğretmenlerinin TIMSS Sınavına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Hasan Özcan ¹, Hakkı İlker Koştur ²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4210-7733>

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8557-4385>

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS -Trends in International Mathematics and Science Study) sınavı hakkındaki görüşlerini incelemektir. TIMSS sınavının paydaşı konumunda olan öğretmenlerin bu sınav hakkındaki bilgileri, düşünceleri, Türkiye'nin bu sınav sonuçlarına göre dünya sıralamasındaki yeri, sınavın içeriği, sınavda hangi alanlardan soruların sorulduğu, soruların neleri ölçtüğü ve TIMSS sınavında Türkiye'nin başarılı olması için sundukları önerileri ve görüşleri önemlidir. Öğretmenlerden birçok ülkede uygulanan ve ülkelerin fen ve matematik başarılarına göre sıralandığı TIMSS sınavı hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Bu amaçla Aksaray ilinde bulunan iki farklı ortaokulda görev yapan 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcıların demografik bilgi formunu doldurması sağlanmış ve açık uçlu sorulardan oluşan TIMSS Testi Görüşme Formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde TIMSS sınavına dair bilgilerinin genel anlamda yeterli olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada TIMSS sınavında ülkemizin başarısının artırılması konusunda öğretmenlerin sunduğu önerilere yer verilmiştir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: TIMSS, Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması, Ortaokul öğretmenleri, Öğretmen görüşleri

Makale Geçmişi:

Geliş: 31 Ocak 2018

Düzeltilme: 06 Mart 2019

Kabul: 09 Mart 2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Examining Middle School Teachers' Views about TIMSS

Abstract

The purpose of this study was to investigate teachers' opinions about Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) exam. Teachers are indirectly stakeholders of the TIMSS exam and, their knowledge and opinions about the exam, their predictions about the ranking of Turkey in the world, their knowledge about the content and topics, what kind of knowledge and skills exam questions measure, their suggestions and opinions about improving the success of Turkey in the exam are important. Teachers are expected to have knowledge about the TIMSS exam which is applied in many countries, and countries are ranked according to their science and mathematics achievements. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 15 teachers working in two different secondary schools in Aksaray province. In these interviews, the participants completed the demographic information form and the TIMSS Test Interview Form consisting open-ended questions. When the opinions of the teachers are examined, it is concluded that the information about the TIMSS exam is sufficient in general. In addition, the suggestions of the teachers about increasing the success of our country the TIMSS exam are presented.

Article Info

Keywords: TIMSS, Trends in international mathematics and science study, Middle school teachers, Teachers' opinion

Article History:

Received: 31 Ocak 2019

Revised: 06 March 2019

Accepted: 09 March 2019

Article Type: Research Article

Giriş

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study), Hollanda merkezli bir kurum olan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA-International Association for the Evaluation of Educational Assessment) tarafından yürütülen ve dört yılda bir uygulanan uluslararası bir sınavdır. TIMSS sınavının amacı, sınava katılan ülkelerden 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin ardından öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ölçülmesidir (TIMSS, 2018a). Yapılan her TIMSS sınavında sınava katılan okullar ve sınıflar ülke genelini temsil edecek şekilde rastgele seçilmektedir (Gönen, Özgürlük, Parlak, Polat & Yıldırım, 2016). TIMSS araştırmasında amaç, TIMSS'e katılan öğrencilerin fen ve matematik başarılarını ölçmenin yanısıra okullarda uygulanan müfredat ne kadar etkili olduğu ve öğretimin nasıl gerçekleştiği gibi sorulara cevap bulmak için bunlar hakkında veriler toplayarak araştırma sonucunda elde edilen bulguları diğer ülkelerin sonuçlarıyla karşılaştırmaktır (Şişman, Acat, Apay & Karadağ, 2011). TIMSS sınavı, bir önceki sınava göre öğrencilerin başarı durumlarının karşılaştırılması, başarılı olan ülkelerin başarılı olmasındaki etmenlerin ne olduğu, ülkelerin eğitim politikalarında ve eğitim sisteminde ne gibi değişiklikler olduğu gibi birçok konuda ülkeler arası karşılaştırmalar yapılmasına ve ülkelerin eğitimle ilgili sorunlarına çözüm üretilmesinde yardımcı olmaktadır (Yılmaz, Koparan & Hancı, 2016).

İlk TIMSS sınavı 1995 yılında 42 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup Türkiye bu sınava ilk defa 1999 yılında katılmıştır. Bu sınav, "Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması – Tekrar (TIMSS-R)" olarak adlandırılmıştır (TIMSS, 2018b). TIMSS sınavının üçüncüsü 2003 yılında yapılmıştır. Türkiye 2003 yılında gerçekleştirilen bu TIMSS sınavına katılmamış, ancak 2007, 2011 ve 2015 sınavlarına katılmıştır (TIMSS, 2018a).

Ülkemizde TIMSS ile ilgili literatür incelendiğinde, TIMSS verileri kullanılarak seçilen bazı ülkelerle eğitim programlarının ve öğretmen niteliklerinin karşılaştırmalı olarak durumunu inceleyen çalışmalar (Aslan, 2005; Öztürk & Uçar, 2010), başarıyı etkileyen faktörlerin incelenmesi (Öztürk & Uçar, 2010; Uzun, Gelbal & Öğretmen, 2010; Uzun & Öğretmen, 2010), sınavla ilgili ulusal değerlendirmeler (Koca & Şen, 2002) gibi çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Aslan (2005), çalışmasında TIMSS verilerine göre fen başarısı açısından farklılık gösteren Türkiye ve Singapur'un İlköğretim fen bilgisi öğretim programlarında bulunan kazanımları, öğretme-öğrenme yaşantıları ve sınav durumları açısından karşılaştırmıştır. Benzer şekilde, Öztürk & Uçar (2010) da sınav sonuçlarını bazı değişkenler açısından Tayvan ile karşılaştırmıştır. TIMSS sınavına yönelik başarı ve başarısızlıkların nedenlerini birçok yönden sorgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin katıldığı uluslararası sınavlarda dolaylı olarak önemli rol sahibi öğretmenlerin TIMSS sınavına yönelik görüşleri incelenmiştir.

TIMSS sınavı Türkiye'nin de aralarında yer aldığı birçok ülkenin katıldığı, dört yıllık periyotlar halinde yapılan uluslararası ölçme ve değerlendirmeyi temel alan bir sınavdır. Bu sınav sorular üzerinden öğrencilerin bilgilerini, uygulamalarını ve akıl yürütme becerilerini ölçmektedir. Uluslararası alanda yapılan sınavlarda ülkemizin genellikle ortalamasının gerisinde kaldığı maalesef sıkça karşılaşılan bir sonuçtur. Uluslararası sınavlarda üst üste düşük dereceler elde edilmesi, ülkemiz açısından eğitim öğretim sisteminde bazı sorunlar olduğunu düşündürmektedir (Altun & Akkaya, 2014). Bu sorunların ortaya konulması ve giderilmesi için sistemin önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin görüşleri önem arz etmektedir.

Eğitim reformlarının hedeflerine ulaşması ve öğrenci başarılarının olumlu etkilenmesi öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerle doğrudan ilişkilidir (Stronge, Ward, Tucker & Hindman, 2007). Öğretmenlerin uluslararası sınavlarla ilgili bilgi sahibi olmaları da birçok nitelikten biri olarak değerlendirilebilir. Bundan dolayı da öğretmenlerin TIMSS hakkındaki görüşleri, bilgileri ve soru tarzları hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Bu çalışma ile ülkemizdeki öğretmenlerin TIMSS sınavı hakkındaki bilgilerinin ortaya konulmaya çalışılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen yeterlilikleri belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kitapçığında mesleki bilgi, mesleki beceri, ve tutum ve değerler alanları altında 11 yeterlik ile 65 davranış belirlenmiştir. Bu yeterlikler arasında ölçme ve değerlendirme alanında 5 davranış bulunmakta, kişisel ve mesleki gelişim alanında bir davranışta öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönlerden kendini geliştirmeleri, başka bir davranışta da Türkiye ve dünya gündemini takip etmeleri beklenmektedir (MEB, 2017). TIMSS sınavı geniş çaplı bir ölçme ve

değerlendirme sınavı olmasının yanında, özellikle düzenlendiği yıllarda Türkiye ve dünya gündeminde önemli yer edinmektedir. Öğretmen yeterliklerinden açıkça uluslararası sınavlarla ilgili bir madde bulunmasa da, yukarıda bahsi geçen maddeler incelendiğinde öğretmenlerin TIMSS sınavı hakkında bilgi sahibi olması beklenen bir durumdur. TIMSS sınavının dolaylı olarak paydaşı olan öğretmenlerin sınav hakkındaki bilgileri, düşünceleri, Türkiye'nin dünya sıralamasındaki yeri, sınavın içeriği, sınavda hangi alanlardan sorular çıktığı, soruların neyi ölçtüğü gibi konularda bilgileri ve sınavda Türkiye'nin başarılı olması için sundukları önerileri ve görüşleri incelemeye değer bir konudur. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin TIMSS sınavı hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan TIMSS Testi Öğretmen Görüşme Formunda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın deseni, durum çalışması desenlerinden "bütüncül çoklu durum deseni" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda TIMSS hakkında öğretmen görüşleri Aksaray ilinde bulunan iki farklı ortaokulda araştırılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde, kendi başına bütüncül olabilecek birden fazla durum söz konusudur (Yin, 2017). Bu araştırmada da her bir öğretmenle yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda TIMSS sınavına yönelik öğretmen görüşleri elde edilmiş ve analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, "Maksimum Çeşitlilik Örneklem Seçimi" yoluyla belirlenmiştir. Bu seçim yönteminin amacı, küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve çalışmaya konu olan problemle ilgili olarak taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmaktır (Cohen & Crabtree, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu gruplar, Aksaray ilinde bulunan iki farklı ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmaya 9'u kadın, 6'sı erkek olmak üzere seçilen ortaokullarda öğretmenlik görevlerini sürdüren 15 öğretmen katılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden 13'ü eğitim fakültesi mezunu, 2'si ise formasyon programı mezunu olup, 8'inin hizmet süresi 6–10 yıl aralığında, 3'ünün 1–5 yıl aralığında, 3'ünün 11–15 yıl aralığında, 1 öğretmenin ise hizmet süresi 16–20 yıl aralığındadır. Öğretmenlerin tamamı, görev yaptıkları okullarda daha önce uluslararası bir sınav yapıldığını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan TIMSS Testi Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. TIMSS Testi Görüşme Formu oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyetleri, kadro türleri, hizmet süreleri, branşları, en son bitirdikleri yükseköğretim programları ve hangi sınıf düzeylerine öğretim yaptıklarına ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise TIMSS sınavına dair açık uçlu sorular yer almaktadır. Bazı sorular öğretmenin konu alanı bilgisini ölçerken bazıları ise konu hakkındaki yorumlarını öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırma için 15 öğretmen ile okullarına gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Steward ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden belirlenen soru sorma ve bu soruları yanıtlama yoluyla karşılıklı ve etkileşimli iletişim süreci olarak tanımlamaktadır. Görüşmenin amacı ise bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamak şeklinde tanımlanmaktadır (Patton, 1987). Bu bağlamda, yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve sonrasında kayıtlar dinlenerek yazıya dökülmüştür. Araştırmada karşılaştırmalar yapılmış, katılımcıların verdikleri cevaplar arasında uyum ve örtüşmelerin olup olmadığına bakılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcıların sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesi yapılmış ve elde edilen bilgiler ışığında önerilerde bulunulmuştur. Katılımcıların önerileri de dikkate alınmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda veriler nicel araştırmada olduğu gibi sayılarla ifade edilememektedir. Nitel yöntemlerle toplanan veriler üzerinde kısıtlı düzeyde sayısal analizler yapmak mümkün olsa da, nitel araştırmada asıl amaç araştırmanın problemi ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir görüntü sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde TIMSS'e dair öğretmen görüşlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için betimsel analizden yararlanılmıştır. "Betimsel analizlerin amacı, elde edilen bulguları düzenleyerek, yorumlanmış bir şekilde sunmaktır" (Flowerday & Schraw, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerin analizi esnasında öncelikle veriler sistematik ve

açık bir şekilde betimlenmiş, ardından açıklanarak yorumlanmıştır. Verilerin kategorilere sınıflandırılması esnasında, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar bazen bir, bazen ayrıştırılarak birden fazla kategoriye yerleşmiş; bazen de konuyla ilgisi olmaması nedeniyle hiçbir kategoriye yerleşmemiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır. Görüşme formunda bulunan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kategoriler ve kodlar tablolaştırılarak frekans ve yüzdeleri ile verilmiştir. Analizler sonucunda aşağıdaki 11 kategori ortaya çıkarılmıştır:

1. TIMSS'in kelime anlamı
2. TIMSS'in eğitim-öğretim süreci ile ilişkisi
3. TIMSS hakkında ne zaman ve nasıl bilgi edinildiği
4. TIMSS'in uygulanma sıklığı, kim tarafından uygulandığı ve değerlendirildiği ve ülkemizde uygulanması
5. TIMSS'e katılan okulların ve öğrencilerin seçimi
6. Ülkemizin TIMSS'e katılma amacı
7. TIMSS sınav sonuçları
8. TIMSS sınavında başarılı olan ülkeler ve bu ülkelerin Türkiye ile karşılaştırılması
9. TIMSS sınavının içeriği
10. TIMSS başarısının bağlı olduğu etmenler
11. TIMSS sıralamasında ülkemizin başarısının artırma

TIMSS'in Kelime Anlamına Yönelik Öğretmen Görüşleri

TIMSS'in kelime anlamına yönelik görüşler frekans ve yüzde olarak Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. TIMSS'in kelime anlamına yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Uluslararası bir sınavdır.	8
Bir kısaltmadır. İngilizce açılımını tam olarak bilmiyorum. Uluslararası alanda yapılan fen ve matematik sınavıdır.	4
Bu kelimenin ne anlama geldiğini bilmiyorum.	2
Araştırma sürecidir.	1
Fen bilimleri ve matematik alanında öğrencilerin düzeyinin ölçülmesidir.	1
Fen ve Matematik eğilimlerinin ülkeler arasında ne durumda olduğunun ortaya konmasıdır.	1
Eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlamak için uygulanan çalışmadır.	1
Öğrenci başarısını ölçmedir.	1

Tablo 1'de incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en sık vurgulanan görüşün TIMSS'in uluslararası bir sınav olduğu ($N=8$) görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler TIMSS kelimesinin bir kısaltma olduğunu, fen ve matematikle ilgili uluslararası bir sınavı belirttiğini ifade etmişlerdir ($N=4$). Ö₇ bu konuda "TIMSS dendiğinde aklıma matematik ve fen bilimleri dallarından yapılan kapsamlı bir araştırma geliyor" diyerek görüş belirtmiştir. Ayrıca diğer görüşler incelendiğinde bazı öğretmenlerin TIMSS kelimesinin ne anlama geldiğini bilmedikleri görülmektedir ($N=2$). Bu öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme esnasında TIMSS'in açılımı söylenmiştir. Görüşmedeki ilk soruya yönelik cevaplardan öğretmenlerin çoğunluğunun TIMSS ile ilgili bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir.

TIMSS'in Eğitim-Öğretim Süreci ile İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 2'de TIMSS'in eğitim-öğretim süreci ile ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri frekans ve yüzde olarak paylaşılmaktadır.

Tablo 2'de katılımcıların TIMSS'in eğitim-öğretim süreci ile ilişkisine yönelik görüşleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu TIMSS'in kaliteli eğitim için değerlendirme sınavı olduğunu ($N=4$) ve ülkemizin hangi düzeyde olduğunu öğrenmemize yardımcı bir sınav olduğunu ($N=4$) belirtmişlerdir. Bu tabloda yer alan görüşler incelendiğinde, katılımcıların TIMSS ile eğitim-öğretim süreci arasında bağlantı kurabildikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2. TIMSS'in eğitim-öğretim süreci ile ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Daha kaliteli eğitim için bir değerlendirme sınavı diye düşünüyorum.	4
Eğitimde ülkemizin hangi düzeyde olduğuna dair bilgi edinmemize yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4
Ülkelerin aynı yaştaki öğrencileri değerlendirdiği bir sınavdır.	2
Eğitim-öğretimin araştırma süzgecidir.	1
Öğrencilerin kazanımları ne kadar aldıkları derslerine ne kadar çalıştıkları ve bizim neleri verdiğimizi ifade etmektedir.	1
Yaşam temelli eğitim-öğretimi ifade etmektedir.	1
Matematik ve Fen alanında başarı ya da başarısızlıkları yıllara göre takip etmektedir.	1

TIMSS Hakkında Ne Zaman ve Nasıl Bilgi Edindiklerine Yönelik Gerekçeleriyle Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin TIMSS hakkında ne zaman ve nasıl bilgi edindikleri sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 3'te gerekçeleriyle birlikte frekans ve yüzde olarak verilmektedir.

Tablo 3. TIMSS hakkında daha önce ne zaman ve nasıl bilgi edindiklerine yönelik gerekçeleriyle öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Üniversitede öğrendim. Dünya çapında kapsamlı bir araştırma sürecidir.	5
MEB'in sitesinde yayınlanan raporlardan ve hizmet içi eğitimde duymuştum.	3
PISA benzeri test olduğunu biliyordum. Çevremde eğitim ile ilgili konuşmalar arasında geçti.	3
Daha önce duymamıştım.	2
İnternet, televizyon aracılığı ile duydum.	2

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, öğretmenlerin TIMSS hakkında ne zaman ve nasıl bilgi edindiklerine yönelik gerekçeleriyle birlikte öğretmen görüşleri incelendiğinde birçok öğretmenin TIMSS'i çeşitli kaynaklardan daha önce duyduğu görülmektedir. Bu kaynaklar arasında en belirgin olanı üniversitedir. Ayrıca TIMSS hakkında daha önceden bilgi sahibi olmadığım belirten öğretmenler de bulunmaktadır ($N=2$). Bu öğretmenlerin yapılan görüşme ile TIMSS hakkında bilgi edindikleri ifade edilebilir.

TIMSS'in Uygulanma Sıklığı, Kim Tarafından Uygulandığı ve Değerlendirildiği ve Ülkemizde Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 4'te TIMSS'in uygulanma sıklığı, kim tarafından uygulandığı ve değerlendirildiği ve ülkemizde uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri frekans ve yüzde olarak belirtilmektedir.

Tablo 4. TIMSS'in uygulanma sıklığı, kim tarafından uygulandığı ve değerlendirildiği ve ülkemizde uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
En son 2015 yılında yapıldı ve ülkemiz de bu sınav uygulanmaktadır.	9
Dört yılda bir, bazı ülkelerde belirlenen eğitim kurumları tarafından uygulanmakta ve aynı kurumlar tarafından değerlendirilmektedir.	8
Dört yılda bir uygulanmaktadır. Kimin uygulayıp değerlendirdiğini bilmiyorum.	5
Dört yılda bir Hollanda'da bulunan IEA adlı uluslararası bir eğitim kurumu tarafından uygulanmaktadır ve değerlendirilmektedir.	1
Bu konuda hiçbir fikrim yok.	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı sınavın 2015 yılında ülkemizde uygulandığını ve dört yılda bir yapıldığını bildiği görülmektedir. Sınavın kaç yılda bir uygulandığını bilen ancak uygulamayı yapan ve değerlendirenler hakkında fikirleri olmayan katılımcılarla birlikte ($N=5$), konuyla ilgili bilgi düzeyi yüksek olan ve hiç bir bilgisi olmayan birer katılımcı bulunmaktadır. Sınavın dört yılda bir uygulandığını ve ülkemizde 2015 yılında uygulandığını bilmelerine rağmen, öğretmenlerin TIMSS sınavını kimin uygulayıp değerlendirdiğini bilmedikleri görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın TIMSS ile ilgili internet sayfasında bu bilgilere detaylı bir şekilde

erişilebildiği göz önünde bulundurulduğunda, bir katılımcının detaylı bilgi sahibi olması beklenenin altında bir durum olarak değerlendirilebilir.

TIMSS'e Katılan Okulların ve Öğrencilerin Seçimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 5'te TIMSS'e katılan okulların ve öğrencilerin seçimine yönelik öğretmen görüşleri frekans ve yüzde olarak sunulmaktadır.

Tablo 5. TIMSS'e katılan okulların ve öğrencilerin seçimine yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Her seviye ve her kademedan uygun örneklemeler seçilir	8
Bu konu hakkında bir bilgin yok.	5
Ülke başvuruyor. Kabul edilirse pilot okul seçiliyor ve o okuldan da öğrenciler seçilmektedir.	1
IEA tarafından ülkeyi temsil etmesi adına bütün bölgelerden rastgele seçilmektedir.	1

Tablo 5'te TIMSS'e katılan okulların ve öğrencilerin seçimine yönelik her seviye ve her kademedan uygun örneklemeler seçildiğini belirten çok sayıda katılımcı bulunmaktadır ($N=8$). Önemli sayıda katılımcı da konu ile ilgili bilgisi olmadığını belirtmiştir ($N=5$) olmuştur. Bir önceki kategoride yüksek düzeyde bilgisi olduğu anlaşılan katılımcı TIMSS'e katılan okulların ve öğrencilerin IEA tarafından ülkeyi temsil etmesi adına bütün bölgelerden rastgele seçildiğini ifade etmiş, bir diğer katılımcı da ülkenin sınava başvurduğunu, kabul edilirse pilot okul ve o okuldan da öğrenciler seçildiğini ifade etmiştir ($N=1$). Bu konudaki görüşler incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin konu ile ilgili bilgilerinin düşük olduğu görülmektedir.

Ülkemizin TIMSS'e Katılma Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 6'da ülkemizin TIMSS'e katılma amacına yönelik öğretmen görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmektedir.

Tablo 6. Ülkemizin TIMSS'e katılma amacına yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Uluslararası alanda öğrencilerimizin başarı durumlarının belirlenmesidir.	5
Diğer ülkelerle seviyemizi karşılaştırmak ve düzeyimizi görmektir.	4
Eğitim düzeyini ölçmektir.	2
Öğrencilerin Fen ve Matematik alanında kazandıkları becerileri değerlendirmektir.	2
Ülkemiz eğitim sisteminin kalitesini ölçmek için katılmaktadır.	2

Tablo 6'da ülkemizin TIMSS'e katılma amacına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde uluslararası alanda öğrencilerimizin başarı durumlarının belirlenmesinin ($N=5$) ve diğer ülkelerle seviyemizi karşılaştırmamızın ve düzeyimizi görmemizin ($N=4$) amaçlandığını belirten katılımcılar çoğunluktadır. Bu konuda bir öğretmen "diğer ülkeler ile eğitim açısından farklılıkları ve eksiklikleri görmek amaçlanmaktadır" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu tabloda yer alan görüşler incelendiğinde öğretmenlerin ülkemizin TIMSS'e katılma amacına yönelik olarak benzer cevaplar verdikleri görülmektedir. Soru, yapısı nedeniyle yorumlamaya müsait bir soru olduğundan katılımcılar benzer cevaplar verebilmişlerdir.

TIMSS Sınavının Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 7'de TIMSS sınavının sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri frekans ve yüzde olarak sunulmaktadır.

Tablo 7. TIMSS sınavının sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Ülkemiz genel ortalamamızın altında kalmıştır.	10
2011 yılına göre daha başarılıyız.	6
TIMSS sonuçlarını bilmiyorum.	4
Bu testte ilk sırada yer alan ülkelerin fen ve matematik bilgisi kazandırma becerileri üst düzeyde diyebilirim.	2
Dünya çapında bir eğitim sistemine sahip değiliz ve kendimizi yenilemek adına uygulama yapmıyoruz.	1

Tablo 7’de TIMSS sınavının sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde en sık dile getirilen görüş ülkemizin ortalama altında kaldığı görüşüdür ($N=10$). Bir katılımcı ülkemizin 2015 sonuçlarına bakıldığında ortalamanın 2 veya 3 sıra altında kaldığını, bir diğer katılımcı da ülkemizin hep son sıralarda yer aldığını ve eğitim öğretim açısından eksikliklerimiz konusunda çalışmalar yapmamız gerektiğini belirtmiştir. 2011 yılındaki TIMSS sınavına göre 2015 yılında Türkiye'nin başarısının arttığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır ($N=6$). Bir başka katılımcı da benzetme yaparak öğrencilere balık vermeyi değil balık tutmayı öğretmemiz gerektiği şeklinde görüş belirtmiştir. TIMSS sonuçları hakkında bilgisi olmayan öğretmenler de bulunmaktadır ($N=4$). Ayrıca iki katılımcı TIMSS sınavında ilk sıralarda yer alan ülkelerin fen ve matematik düzeyi açısından ileri düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcıların bu konuda fikri olmasa da öğretmenler genel olarak ülkemizin sınav sonuçlarına göre konumu hakkında yorum yapabilmektedir.

TIMSS Sınavında Başarılı Olan Ülkeler ve Bu Ülkelerin Türkiye ile Karşılaştırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 8’de TIMSS sınavında başarılı olan ülkeler ve bu ülkelerin ile Türkiye ile karşılaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri frekans ve yüzde olarak belirtilmektedir.

Tablo 8. TIMSS sınavında başarılı olan ülkeler ve bu ülkelerin Türkiye ile karşılaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Singapur birincidir. Bizim ezbere dayalı bir sistemimiz vardır.	6
Başarılı ülkeler hakkında tam bir bilgiye sahip değilim.	5
Singapur birinciydi. Fakat politikalar hakkımda bir bilgim yok.	3
Finlandiya çok başarılıdır.	2
Türkiye deki eğitim sistemi çok değişken, bu nedenle başarısızdır.	2

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılar genel olarak Singapur'un birinci olduğunu belirtmişlerdir. İki katılımcı Finlandiya'nın da çok başarılı olduğunu ifade etmiştir. Beş katılımcı TIMSS sınavında başarılı olan ülkeler hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı başarılı ülkelere tamamen uzak eğitim sistemlerine sahip olduğumuzu, eğitim sistemimizin onların tersine uygulama yerine ezbere dayalı olduğunu, bir diğer katılımcı üst sıralardaki ülkelerin eğitim sisteminde daha çok uygulama ve akıl yürütmeye dayalı olduğunu, müfredatlarının daha sade olduğunu, bizim müfredatlarımızın şişkin ve daha çok bilgi ve ezbere dayalı olduğunu ifade etmişlerdir. Singapur ve Finlandiya gibi ülkeler eğitim konusunda başarılarıyla sıkça gündeme gelen ülkeler olması nedeniyle verilen cevaplar arasında sıklıkla yer bulmaları doğal olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ülke politikaları hakkında görüş sunmayan öğretmenlerin yeterince gündemi takip etmediklerini ve bu konuda yetersiz kaldıkları şeklinde yorum yapılabilir.

TIMSS Sınavının İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 9’da TIMSS sınavının içeriğine, ilişkili olduğu öğretim yaklaşımına yönelik öğretmen görüşleri yüzde ve frekans olarak paylaşılmaktadır.

Tablo 9. TIMSS sınavının içeriğine ve ilişkili olduğu öğretim yaklaşımına yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Fen ve matematikle ilgili sorulardır.	11
Yapılandırmacı yaklaşım temel alınmaktadır.	6
Kaliteli bir sınavdır.	5
Sınavda hangi öğretim yaklaşımının kullanıldığını bilmiyorum.	4
Bilme, uygulama ve akıl yürütme tarzında sorular gelmektedir.	3
Sorular yoruma dayalıdır.	2
Araştırma-sorgulama yaklaşımı temel alınmaktadır.	2
Kolay düzeyde günlük hayat soruları bulunmaktadır.	1
Sadece bilgi değil üst düzey bilişsel beceriler de içerir.	1

Tablo 9 incelendiğinde TIMSS sınavının içeriği hakkında öğretmenler tarafından en sık dile getirilen görüş içeriğin fen ve matematik alanlarını kapsadığına yönelik görüşlerdir. Fen ve matematik alanı dışında bilme, uygulama ve akıl yürütme tarzında soruların olduğunu ($N=3$) ve sınav sorularının yoruma dayalı olduğunu belirten öğretmenler de bulunmaktadır ($N=2$). Ayrıca bir katılımcı sınavın içeriğine yönelik örnekler vermiş, bir diğeri de üst düzey bilişsel becerilerin ölçüldüğünü ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları sınavda yapılandırmacı yaklaşımı ($N=6$) ve araştırma-sorgulama temelli yaklaşım ($N=2$) temel alındığını belirtmişlerdir. Sınavın ilişkili olduğu öğretim yaklaşımı hakkında yorum yapmayan dört katılımcı, sınavı kaliteli bulduğunu ifade eden beş katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılar ağırlıklı olarak TIMSS sınavının içeriğine yönelik fen ve matematik alanlarından sorular geldiğini ve sınavın yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığını belirtmişlerdir. 2005'ten itibaren eğitim sistemimizin önemli bir unsuru olan yapılandırmacı yaklaşımın ve 2013'ten itibaren eğitim sistemimizde yer alan araştırma-sorgulamaya dayalı yaklaşımın cevaplar arasında yer bulması beklenen bir durumdur.

TIMSS Başarısının Bağlı Olduğu Etmenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 10'da TIMSS sınavlarındaki başarının hangi etmenlere bağlı olduğuna yönelik öğretmen görüşleri frekans ve yüzde olarak sunulmaktadır.

Tablo 10. TIMSS başarısının bağlı olduğu etmenlere yönelik öğretmen görüşleri

Görüşler	N
Öğretmen, öğrenci, okul türüne, sistem, motivasyon, politika, bölge şartları, aile gibi birçok şarta bağlıdır.	9
Ülkenin eğitime vermiş olduğu öneme bağlıdır.	3
Eğitim sisteminin kaliteli olmasına bağlıdır.	3
Öğrencinin anlama isteğine ve öğrencinin öğrendiklerini hayata geçirmesine bağlıdır.	1

Tablo 10 incelendiğinde TIMSS başarısının bağlı olduğu etmenlere yönelik olarak öğretmen, öğrenci, okul türüne, sistem, motivasyon, politika bölge şartları, aile gibi şartlara, ülkenin eğitime vermiş olduğu öneme ve eğitim sisteminin kalitesine bağlı olduğu görüşleri ön plandadır. Bir katılımcı başarının tamamen eğitime bağlı olduğunu, çünkü diğer etmenlerin zaten diğer ülkelerin okullarında da bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar dışında, başarının öğrencinin anlama isteğine ve öğrendiklerini hayata geçirmesine bağlı olduğunu belirten bir öğretmen de bulunmaktadır.

TIMSS Sıralamasında Ülkemizin Başarısının Artırmaya Yönelik Öğretmen Önerileri

Tablo 11'de TIMSS sıralamasında ülkemizin başarısını artırmak için öğretmen önerileri frekans ve yüzde olarak verilmektedir.

Tablo 11. TIMSS sıralamasında ülkemizin başarısının artırmak için öğretmen önerileri

Görüşler	N
Eğitim politikalarının geliştirilmesi sağlanabilir.	12
Bu tarz sınav soruları öğrencilere sık sık çözdürülmelidir.	4
Öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı verilmelidir.	2
Müfredat hafifletilmelidir.	2
Sınav sistemlerimiz değişmelidir.	2

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenler TIMSS başarısının artırılması için eğitim politikalarının geliştirilmesi önerisine ağırlık vermişlerdir. Bu cevap tam olarak bir çözüm önerisi ifade etmemektedir. Zira eğitim politikaları ve eğitim programları sıkça gündeme gelmekte ve sıkça yenilenmektedir. Bazı katılımcılar TIMSS ve benzeri sınavlarda çıkmış olan soruların öğrencilere sık sık çözdürülmesi gerektiğini ifade etmiştir ($N=4$). Eğitim politikalarının bu yönde geliştirilmesi, ulusal sınavlarda ve okullarda bu anlayışın yaygınlaşması ülke başarısının artmasında katkı sağlayabilir. Bu görüşü sınav sisteminin değişmesi gerektiğini belirterek destekleyen öğretmenler de bulunmaktadır ($N=2$). Ayrıca ikişer öğretmen de öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı verilmesi ve müfredatın hafifletilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada genel olarak öğretmenlerin TIMSS'in ne olduğunu bildikleri, bu bilgiyi beş öğretmenin üniversitede, 8 öğretmenin de informal yollarla edindikleri tespit edilmiştir. İki öğretmen TIMSS sınavını daha önce duymamış olduklarını belirtse de, görüşme esnasında hatırlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin ülkemizin TIMSS'e katıldığını, katılma amacını, genel durumunu ve başarıyı artırmak için ülkemizi üst seviyelere çıkarmak adına yaptıkları yorumlar ve öneriler önemlidir. Öğretmenler ülkemizin dünya sıralamasında ortalamanın gerisinde kaldığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler alanyazın tarafından desteklenmektedir (Altun & Akkaya, 2014). Zira, birçok çalışma bu konuya odaklanmış, örneğin başarılı olan ülkelerin eğitim sistemleri ve öğretim programları Türkiye ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde başarı ve başarısızlıkları etkileyen birçok değişken olduğu söylenebilir. Bireylerde birçok farklı değişkenin fen bilimleri, matematik ve yabancı diller başta olmak üzere birçok alanda başarı ya da başarısızlığa neden olabileceğini ve bu değişkenler kontrol edilebildiğinde hedeflere ulaşmanın oldukça kolaylaşacağı düşünülmektedir (Uzun, Gelbal & Öğretmen, 2010). Öğretmenler bu seviyenin üstüne çıkabilmek için eğitim sisteminde değişiklik yapılmasını, öğretmenlik eğitimlerine daha fazla önem verilmesi, öğretmen adaylarına teorikten çok uygulama yaptırmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, daha önce çalıştıkları kurumlarda TIMSS sınavı uygulanmamış olsa da, öğretmenlerin TIMSS sınavı hakkında ve ülkemizin bu sınavda sınıva katılan ülkeler arasında genel ortalamanın altında olduğu bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle öğrencilerin başarılarının ilişkilendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin fen ve matematik öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada matematik öğretmenlerinin mesleki deneyim süresi arttıkça öğrencilerin matematik başarısının bir miktar arttığı, belli bir süreden sonra tekrar düşmeye başladığı gözlenmiştir (Büyüköztürk, Çakan, Tan & Atar, 2014). Aynı çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyim süresi arttığında öğrencilerin fen bilimleri başarısının arttığı ancak bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Akyüz (2006) tarafından yapılan çalışmada ise 1999 TIMSS sınavı Türkiye matematik başarıları incelenmiş ve benzer şekilde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, halk arasında dile getirilen tecrübeli öğretmen daha iyidir inancının doğru olmadığını göstermektedir. Bu durum, daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi öğretmen niteliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öncelikle başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinin ve öğretmen niteliklerinin nasıl olduğu detaylı ve programlı bir şekilde incelenmelidir. Buna bağlı olarak ülke şartlarını da göz önünde bulundurarak eğitim politikalarımızda köklü değişikliklere gidilebilir. Bunun yanında uluslararası sınavların açıklanmış soruların, aşinalığın artırılması amacıyla öğretmenlere ve öğrencilere çözdürülmesi sağlanılabileceği gibi okullarda uygulanan sınavlar bu sorular dikkate alınarak hazırlanabilir. Geleceğin teminatı olan öğrencilerimizi yetiştiren öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik olarak proje çalışmaları ve çalıştaylar yapılmalı, lisansüstü eğitime teşvikler sağlanmalıdır. Eğitimle ilgili atılan her türlü adımda öğretmenlerin fikirleri alınmalı, beraber çalışılmalıdır; sahadan, sınıftan uzak yapılan yenilik ya da değişimlerin kaliteye dair yansımalarının pek olmadığı geçmiş yıllarda sıklıkla tecrübe edilmiştir. Ayrıca yayımlanan ulusal raporlar incelenmeli, bu raporlara yönelik eksiklikler belirlenmeli ve giderilmelidir. TIMSS sınavı matematik ve fen bilimleri alanlarını kapsadığı için fen ve matematik ders kitapları, fen eğitiminin ve matematik eğitiminin amaçlarını destekler nitelikte hazırlanmalıdır.

Extended Summary

Introduction

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study is an international examination conducted once every four years by the International Association for the Evaluation of Educational Assessment (IEA), which is a company located in the Netherlands. TIMSS determines the students' multi-faceted knowledge and skills by incorporating the 4th and 8th-grade students in the TIMSS examinations. Schools and classes to participate in the TIMSS survey are selected randomly in each examination. The main aim is to compare the examination results of participating countries and find out science and mathematics achievement of the participating students differ by countries as well as the effectiveness of their curriculum. Each TIMSS exam helps to compare the success of the students with the previous exam results, to make comparisons between countries on various issues such as the factors determining the success of the countries, to review the educational policies of the countries and the changes in the education system, and to provide solutions to the problems related to the education of countries. TIMSS measures students' knowledge, practices and reasoning skills. It is unfortunate that Turkey is generally behind the average in TIMSS. The low degree of success in international examinations suggests that there are some problems in the education system. The opinions of the teachers, who are an important stakeholder of the system, are important for the elaboration and elimination of these problems. This issue is directly linked to the need for highly qualified teachers to successfully carry out educational reforms and to increase student achievement. In this context, the teacher quality is very important in international exams. Therefore, it is important for teachers to have knowledge about TIMSS. With this study, it is thought that the teachers' TIMSS opinions will contribute to the literature about the TIMSS exam and other international examinations.

The aim of this study is to determine the opinions of teachers about the TIMSS exam. For this purpose, answers to the questions in the TIMSS Test Teacher Interview Form are sought.

Method

The research was conducted in accordance with the holistic multi-state design among case study designs. In this respect, teachers' opinions about TIMSS were investigated in two different secondary schools in Aksaray, Turkey.

The study group was determined by Maximum Diversity Sample Selection. The aim was to create a relatively small sample and to maximize the diversity of individuals who may be directly related to the problem of this study. Participants of this study were teachers working in two different secondary schools in Aksaray. A total of 15 teachers in these secondary schools participated in the research. 9 of the participants were female and 6 were male. In addition, 13 of the teachers were graduates of the faculty of education, 2 of them were graduates of the formation programs, 8 of the teachers has served between 6-10 years, 3 of them between 1-5 years, 3 of them between 11-15 years and one of them between 16-20 years.

TIMSS Teacher Interview Form prepared by the researchers was used to collect the data. The expert opinion was consulted during the TIMSS Test Interview Form. The interview form consisted of two parts. In the first part, personal information, (i.e., gender of the teachers, types of staff, duration of service, branches, the most recently completed higher education programs, and which class levels they teach) were gathered. In the second part, there were open-ended questions about the TIMSS exam. Some questions focused the teacher's knowledge, while others were prepared to learn their comments. For this research, 15 teachers were visited, and were interviewed.

In the analysis of the data, descriptive analysis was used to get a better understanding of the opinions of teachers about TIMSS. In the analysis, the data were described systematically and clearly, the descriptions were explained and interpreted. During the classification of the data to the categories, the answers of the participants to the interview questions cannot be placed in any category sometimes, because they were sometimes separated from one, sometimes more than one, and sometimes not related to the subject.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

According to research, professional experience periods of teachers in Turkey of increasing students' achievement in mathematics is also increasing up to a certain point and it shows a downward trend again after a certain period of time. Also in the same research, when the science and technology achievements averages based on the professional

experience of teachers of 8th-grade students who participated in the study in Turkey examined, science and technology teachers' professional experience periods of increased students' science and technology achievement tend to increase. The increase in the professional experience of the teachers positively affected the average success of the schools but this effect was not statistically significant. There is also other research that reported similar results in the analysis of the TIMSS 1999 mathematics data. As a result, these findings show that the experience of teachers are not as important as it is thought. As mentioned before, teacher quality should be the main issue to discuss.

In general, it was found that teachers know what TIMSS is, mostly heard from their surroundings. In particular, Turkey's participation in TIMSS, the purpose of participation, the general situation and success in order to increase Turkey's success, participants' comments and suggestions were fruitful. Teachers are aware that Turkey is below the average in the world ranking. It can be said that this is due to a wide variety of factors. Research has shown that success is connected many factors; especially in science, mathematics and foreign languages, and other courses, and if the factors can be controlled, it will be much easier to reach the educational goals and success. Teachers stated that in order to exceed this level, changes in the education system should be made. As a result, it is concluded that teachers' knowledge of TIMSS is generally sufficient and they offer valuable suggestions for increasing the success of our country. According to the results of the study, the following suggestions can be presented:

It should be examined how education systems and teacher qualifications of the successful countries are. There may be radical changes in our education policies. In addition, questions such as TIMSS and PISA can be introduced and presented to teachers and students in order to be used more in daily educational practices. Exams can be prepared by taking these questions into consideration. The quality of the teachers who raise the assurance of the future students should be increased, in-service training should be organized, and teachers' opinions should be taken under all circumstances. In addition, published national reports should be examined and deficiencies in these reports should be identified and eliminated. Since the TIMSS exam covers mathematics and science, science and mathematics textbooks should support the objectives of science and mathematics education.

Kaynakça / References

- Aslan, F. (2005). Türkiye ve Singapur Fen Bilgisi Öğretim Programlarının TIMSSR'ye Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 75-86.
- Altun, M., & Akkaya, R. (2014). Matematik öğretmenlerinin PISA matematik soruları ve ülkemiz öğrencilerinin düşük başarı düzeyleri üzerine yorumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 19-34.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş., Ş., & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. Sınıflar*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Cohen D, Crabtree B (2006) Maximum variation sampling. Qualitative research guidelines. Erişim adresi: <http://www.qualres.org/HomeMaxi3803.html>
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 634-645.
- Gönen, E., Özgürlük, B., Parlak, B., Polat M., & Yıldırım, G. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Koca, S. A. Ö., & Şen, A. İ. (2002). 3. Uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması-tekrar sonuçlarının Türkiye için değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 145-154.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Öztürk, D., & Uçar, S. (2010). TIMSS verileri kullanılarak Tayvan ve Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 241-256.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed.). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personal Evaluation*, 20(3-4), 165-184.
- Şişman, M., Acat, M. B., Aypay, A., & Karadağ E. (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu. 8. sınıflar*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- TIMSS (2018a). *TIMSS Türkiye resmi internet sitesi*. Erişim adresi: <http://timss.meb.gov.tr/>
- TIMSS (2018b). *TIMSS Türkiye resmi internet sitesi, 1999 Ulusal Rapor*. Erişim adresi: http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf
- Uzun, B. N., Gelbal, S., & Öğretmen, T., (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- Uzun, B., & Öğretmen, T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örneğinde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 26-35.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G. K., Koparan, T., & Hancı, A. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve timss matematik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 36-58.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.



Use of Cognitive Strategies in Reading: A Descriptive Study on EFL Learners' Metacognition

Ümran Üstünbaş¹

¹*School of Foreign Languages, Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak, Turkey*

Corresponding Author: Ümran Üstünbaş, uustunbas@beun.edu.tr

Article Type: Research Article

Acknowledgement: This article was generated by elaborating the paper presented in the 10th International ELT Research Conference (25-27 April 2018, Antalya, Turkey).

To Cite This Article: Üstünbaş, Ü. (2019). Use of cognitive strategies in reading: A descriptive study on EFL learners' metacognition. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 121-131. doi: 10.17244/eku.453192

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Üstbilişleri Üzerine Bir Betimleyici Çalışma

Ümran Üstünbaş¹

¹*Yabancı Diller Yüksekokulu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye*

Sorumlu Yazar: Ümran Üstünbaş, uustunbas@beun.edu.tr

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu makale, 10th International ELT Research Conference (25-27 Nisan 2018, Antalya, Türkiye) isimli etkinlikte sunulan bildirinin genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

Kaynak Gösterimi: Üstünbaş, Ü. (2019). Use of cognitive strategies in reading: A descriptive study on EFL learners' metacognition. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 121-131. doi: 10.17244/eku.453192



Use of Cognitive Strategies in Reading: A Descriptive Study on EFL Learners' Metacognition

Ümran Üstünbaş¹

¹ School of Foreign Languages, Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak, Turkey
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0236-9269>

Abstract

Regulation of cognition (Schraw & Dennison, 1994) that involves planning and strategy use of individuals is one of the two aspects of metacognition. Language programs are likely to promote learners' cognitive skills such as thinking critically or use of strategies, thus, metacognition is also involved in second language research (eg., Ellis, Denton & Bond, 2014; Zhang, 2001). One of the language skills in which strategies are commonly used is reading, so various strategies are taught in language classes. Although reading strategies are part of instruction in language teaching, it is still unexplored how or to what extent learners use them especially in EFL setting (Yayli, 2016). Thus, this paper presents a descriptive study that explores both EFL learners' strategy use and cognitive processes while reading. Participants of the study were 30 students (15 high level learners and 15 low-level learners) learning English at the language program of a state university in Turkey. The participants were taught three global reading strategies in a five-week study and their strategy use was examined through think-aloud protocols after presenting them reading passages appropriate for their levels. Overall, findings put forward that strategy use in reading was related to being a good or bad reader rather than language proficiency and instruction was found to play a role in these learners' strategy use.

Article Info

Keywords: EFL learners, Metacognition, Reading, Strategy use

Article History:

Received: 13 August 2018
Revised: 13 September 2018
Accepted: 12 December 2018

Article Type: Research Article

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Üstbilişleri Üzerine Bir Betimleyici Çalışma

Öz

Bilişin düzenlenmesi (Schraw & Dennison, 1994), bireylerin planlama ve strateji kullanımını içeren üstbilişin iki bölümünden biridir. Dil öğretiminde eleştirel düşünme veya strateji kullanımı gibi öğrencilerin bilişsel becerileri geliştirilmekte olduğundan, üst biliş aynı zamanda dil öğrenimi araştırmalarında yer alan bir konu olmaktadır (ör., Ellis, Denton & Bond, 2014; Zhang, 2001). Okuma, yabancı dil öğretiminin strateji kullanımını gerektiren bir parçasıdır ve bu nedenle öğrencilerin bilişsel becerilerini ortaya koyan çeşitli stratejiler dil sınıflarında öğretilmektedir. Buna rağmen, öğrencilerin bu stratejileri nasıl ve ne ölçüde kullandıkları hala belirsizliğini korumaktadır (Yayli, 2016). Bu nedenle, bu betimleyici çalışma, öğrencilerin okumada kullandıkları strateji kullanımını ve okuma sırasında bilişsel süreçleri araştırmayı hedeflemektedir. Çalışmanın örneklemini, Türkiye'de bir devlet üniversitesinin yabancı dil programında İngilizce öğrenen (15 üst seviye, 15 alt seviye) 30 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara beş haftalık bir uygulamada üç genel okuma stratejisi öğretilmiştir. Bu süre sonunda katılımcılara seviyelerine uygun okuma parçaları verilmiştir ve sesli-düşünme yöntemi kullanılarak katılımcıların strateji kullanımı incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, okuma becerisinde strateji kullanımının dil yeterliliğiyle değil; iyi ya da kötü bir okuyucu olmayla ilgili olduğunu ve de stratejilerin öğretilmesinin faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler, Üstbiliş, Okuma, Strateji kullanımı

Makale Geçmişi:

Geliş: 13 Ağustos 2018
Düzeltilme: 13 Eylül 2018
Kabul: 12 Aralık 2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Introduction

Innovations and improvements trigger global changes in many areas, one of which is education. In this sense, globally, twenty first century education aims to promote creativity, critical thinking and problem solving (Griffin & Care, 2014; Trilling & Fadel, 2012) which are also elements of metacognition. In other words, it could be stated that new trends in education focus on teaching students how to use their cognition. Similar to other branches of education, language teaching is also influenced by educational innovations. Thus, recent language programs aim to encourage language learners' cognitive skills such as critical thinking and strategy use.

Reading could be regarded as a language skill that demonstrates how language learners use strategies. Considering that strategy use is among 21st century skills that are the focus of new educational systems, it is necessary to unpack the recent state of language teaching and learning in Turkey by providing perceptible evidence on how 21st century skills are reflected in language teaching. For this purpose, this study aims to examine strategy use of language learners in Turkey in a way that reflects learners' cognitive skills.

Review of Literature

Metacognition

Metacognition is defined as "...both knowledge of one's knowledge, processes, cognitive and affective states, and the ability to consciously and deliberately monitor and regulate one's knowledge, process, and cognitive and affective states" (Hacker, 1998, p. 11). It comprises of metacognitive knowledge and regulation of metacognition (eg., Flavell, 1987; Schraw & Dennison, 1994).

Metacognitive Knowledge

One of the components of metacognition is metacognitive knowledge that includes declarative knowledge (knowledge of what), procedural knowledge (knowledge of how) and conditional knowledge (knowledge of when and why) and knowledge about things. Eflides (2001) defined it as "knowledge we retrieve from memory and regards what the person knows or believes about him/herself and the others as cognitive beings, their relations with various cognitive tasks, goals, actions or strategies as well as the experiences s/he has had in relation to them" (p. 299) Schraw (1998) indicated that declarative knowledge refers to one's knowledge about the factors affecting his or her performance and procedural knowledge refers to knowledge about how to perform tasks while conditional knowledge involves when and why to use both types of knowledge.

Up to now, studies on metacognitive knowledge or awareness have always put forward a positive effect of it on various educational issues such as academic success (eg., Isaacson & Fujita, 2006; Landine & Stewart, 1998; Zimmerman, 1990). In one of these studies, Young and Fry (2008) searched for the relationship between components of metacognition and academic achievement. The findings of this study revealed that there was a positive correlation between the components and academic achievement, which supports previous research (eg., Schraw & Dennison, 1994; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004)

Regulation of Metacognition

This type of metacognition includes planning, monitoring and strategy use (Akin, Abacı & Çetin, 2007; Fraenkel & Wallen, 2000). In other words, it involves a number of activities that facilitate learning or any mental process. Schraw (1998) suggested that planning, monitoring and evaluating are the most commonly used metacognitive regulations in learning process and they help learners regulate their own learning. In this sense, Zimmerman (1990) revealed that use of self-regulated learning is highly related to academic achievement. Strategy use is another element facilitating learning involved in cognitive regulation.

Use of Strategies

One of the elements of regulation of metacognition is use of strategies. To this end, it has been suggested that learners who have a high level of metacognitive awareness use various learning strategies that enable them to become more independent, autonomous, lifelong learners (Little, 1995; Oxford & Ehrman, 1995; Oxford, 2003). Furthermore, metacognitive strategies provide evidence for students' learning (eg., Cubukcu, 2008; Flavell, 1979; Garner, 1988; Ku & Ho, 2010; Park, 2018). Concerning benefits that they provide, metacognitive strategies have been among popular research areas in educational research. (eg., Bishara & Kaplan, 2018 for math; Cook, Kennedy & McGuire, 2013 for chemistry; Schraw, Crippen & Hartley, 2006 for science). As for metacognitive strategies in language teaching, the focus has commonly been on the reading skill due to the demanding nature of this skill for strategy use.

Reading is regarded as the most important skill probably caused by the fact that it is a learnt skill while skills of speaking and listening are acquired from birth or in time. It also involves cognitive processes such as coding new information and activating schemata for prior knowledge. Strategy use is another cognitive skill that is involved in reading as humans do not read through a single process. Furthermore, reading is a skill that requires various strategies rather than only one type, and learners' being aware of what strategy works best for themselves and choosing it is considered as metacognitive reading strategies. According to Mokhtari and Reichard (2002), reading strategies could be categorized as global strategies such as making predictions, problem-solving (eg, rereading) and supportive reading strategies (eg, taking notes). These strategies are used for different purposes, but what they have in common is that they are all result of complex cognitive processes. Three global reading strategies; guessing from the text, skimming and scanning were used in this study and metacognition of language learners was addressed.

Previous Research on Use of Reading Strategies

In the literature, many studies have been conducted on different aspects of strategy use and metacognition in reading (eg., Anderson, 1991; Block, 1992; Kocaman & Beşkardeşler, 2016; Zhang & Wu, 2009) by focusing on the major importance of teaching strategies in reading classes (eg., Anderson, 1999; Cohen, 1998; Oxford, 1990 in Anderson, 2002). For instance, a number of studies have focused on the effect of strategy training on learners' reading comprehension and revealed a positive effect of training (eg., Cubukcu, 2008; Wenden, 2001). Differences between groups such as gender and proficiency in terms of strategy use have been another issue in the related research (eg., Anderson, 1991; Block, 1992; Zhang, 2001; Zhang & Wu, 2009). Anderson (1991) suggested that individual differences between good and bad readers are impactful factors in strategy use in reading. Additionally, Zhang (2001) conducted a study in a Chinese context where deficiency of the target language input (English) is claimed and the researcher concluded that proficiency was a factor affecting strategy use. Similarly, in a study carried out by Zhang and Wu (2009) with 270 students in China, it emerged that proficiency was a determinant in strategy use of EFL learners based on the findings in favor of a high-proficiency group for the use of two types of strategies.

Think-aloud Protocols in the Research on Use of Reading Strategies

Think-aloud protocols have been commonly used in research on the use of reading strategies and metacognition (eg., Block, 1992; Davey, 1983; Davis & Bistodeau, 1993; Ghavamnia, Ketabi & Tavakoli, 2013; Lau, 2006; Lin & Yu, 2015; Oster, 2001; Wang, 2016; Yaylı, 2010). Block (1992) carried out a think-aloud study with 25 different proficiency level learners and revealed that proficiency was effective in the use of different strategies. In a similar vein, Lau (2006) conducted a study on strategy use of good and poor readers through think-aloud procedures and concluded that good readers used more strategies during reading. Bereiter and Bird (1985) explored teachability of certain reading strategies through think-aloud protocols. Findings of the study carried out with 80 students indicated that instruction and teachability of reading strategies is to be addressed in the related research area. Considering commonly adopted methods in reading strategies use research, this study employs think-aloud protocols in order to examine EFL learners' metacognition and their use of global reading strategies. Thus, the effect of strategy training could also be detected. In light of the related research and previous studies, this study aims to examine strategy use of EFL learners and their metacognitive awareness through think-aloud protocols. Research questions are as follows:

1. Do EFL learners use strategies during reading?
2. Is there a difference between learners with high and low proficiency in the use of strategies?

The Study

Setting and Participants

Considering the research purpose, the study was conducted at Zonguldak Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages in Turkey. One of the reasons for choosing this particular setting is eligibility and convenience: Language learners studying at the school did not have instruction on reading strategies within the scope of the program. Also, the course book used did not include teaching reading strategies. Generally, the school provides language education for undergraduate students who start their bachelor or associate degree and who are not proficient in English language use since these students need to have at least B1 level of English to study at their departments. The department of Applied English and Translation Studies is among departments for which English preparatory education is provided. These

students are placed in classes based on their scores they got in the proficiency exam conducted at the beginning of the academic year and provided with one-year language instruction appropriate for their language level. To this end, students who get 75 or above are placed in high level classes while the students getting below 60 are placed in low-level classes as false beginner learners. Moreover, as a result of needs analyses, it was found out that the students of this department need grammar instruction more than language skills. Thus, a grammar book is used as the main course material and students do not obtain any explicit strategy training for any language skills, which demonstrates appropriateness of the setting since it could be easy to detect any possible effect of strategy training to learners who do not have any background knowledge about the issue.

Participants of the study were pooled among students of the department of Applied English and Translation Studies for aforementioned reasons. Since exploring the effect of language level is one of the research purposes, students who study at a high-level class and a low-level class (two groups of 15 with high and low level language learners) of the department of Applied English and Translation Studies were determined as the participants of the study. These students were informed about the processes before their participation and they got the same instruction and procedures throughout the treatment.

Materials

Metacognitive Awareness Inventory

As strategy use, one aspect of metacognitive awareness, is the focus of this study, Metacognitive Awareness Inventory (Schraw & Dennison, 1994), a valid and reliable scale, was found to be an appropriate instrument for the purpose. The original version of the scale includes 52 items on various components of metacognitive knowledge and regulation. Items related to strategy use were employed to examine the participants' general ideas on strategy use following obtaining the required permission of the designers of the scale to use it. "I change strategies when I fail to understand", "I read instructions carefully before I begin a task", "I ask myself if what I'm reading is related to what I already know", "I focus on overall meaning rather than specifics" and "I stop and go back over new information that is not clear", "I stop and reread when I get confused" are among items related to strategy use in the scale. In order for students to understand the items well, a backward translation process was conducted and consequently the items were administered in Turkish. Data from this scale were associated with strategy use in the think-aloud protocols.

Reading Texts

Since the current study is on reading skills, first, reading texts that were appropriate for learners' proficiency level (B1) and interest were selected. Length, simplicity/complexity, topics of interest, word choice were among considered issues in the process of selecting reading texts. Thus, a number of texts on topics such as biography of a celebrity (New Headway 4th edition by Oxford University Press) health and world culture (Master Skills Reading-Writing by Blackswan Publishing House) were selected as materials and they were adapted appropriately for the target reading strategies. The adapted version of the materials included reading comprehension questions on guessing, scanning and skimming.

Method

The study adopted a descriptive design by using think-aloud protocols so as to collect data. Initially, being about strategy use, part of Metacognitive Awareness Inventory (Schraw & Dennison, 1994) was used for the purpose of the study. Three global reading strategies; guessing, scanning and skimming were taught to the participants in three weeks and they also had chances of practicing through the weeks. In the first week, the participants were presented with guessing strategy and practiced it through activities based on a reading text. In the second week of the treatment, they were instructed on scanning strategy and practiced in the same way. Finally, they learned how to use skimming in reading. Considering that taking an immediate action just after the instruction session could affect the results, a week was spent with no instruction or treatment between instruction weeks and think-alouds on purpose. A week later, 12 students who were chosen by considering responses in the awareness scale and who volunteered to be part of the further processes of the study were interviewed individually by arranging appointments and asked to think aloud reading materials following a training and demo session on how to conduct think-alouds. Even though using think-aloud protocols is criticized by a number of scholars in the literature (eg., Afflerbach & Johnston, 1984) due to the difficulty students have during the process, this method has always been popular for reading and cognition studies (eg., Bereiter & Bird, 1985; Crain-Thoreson, Lippman & McClendon-Magnuson, 1997; Yayli, 2010). In order to

prevent the claimed difficulty that participants might have, the participants of the current study were guided for the protocols. Six participants conducting think-alouds were in the group of high level while the other six were from the group of low level. Thus, it enabled the researcher to compare strategy use of the two different groups and provide supporting data for the findings based on the awareness scale. The students were audiotaped in the process and the researcher coded transcription of the protocols. (See Table 1 for the methodology of the study)

Table 1. Methodology of the study

Week 1	implementation of strategy awareness test
Week 2-3-4	selecting reading texts and strategies to teach instruction on reading strategies and practice
Week 5	no instruction
Week 6	think-aloud protocols

Findings and Discussion

The current study aims to explore strategy use of high and low level language learners in reading, thus to shed light on their cognitive skills. In this sense, first, metacognitive awareness of the participants was determined for their strategy use. The findings revealed that despite the difference in language proficiency between high and low level learners, there was no significant difference in their strategy use awareness. Most of the participants responded positively to the items in the scale. (See Table 2)

Table 2. Strategy use awareness

Items	Yes	No
I change strategies when I fail to understand ($M=1.06, SD=.25$)	28 (93.3%)	2 (6.7%)
I read instructions carefully before I begin a task ($M=1.1, SD=.30$)	27 (90%)	3 (10%)
I ask myself if what I am reading is related to what I have already know ($M=1.13, SD=.34$)	26 (86.7%)	4 (13.3%)
I stop and go back new information that isn't clear ($M=1.1, SD=.30$)	27 (90%)	3 (10%)
I stop and reread when I get confused ($M=1, SD=.0$)	30 (100%)	0

As for the inquiry whether there is any difference between high and low level learners, statistical analyses suggested that there is no significant difference between the two groups in consideration of their metacognitive awareness. (See Table 3 for the output of the analysis)

Table 3. Group difference

	Level	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Strategy use	High level	15	15.33	230.000
	Low level	15	15.67	235.000
	Total	30		

As seen in the tables 2 and 3, all participants are metacognitively aware learners in terms of strategy use. Their strategy use could be regarded as significant since strategy use is stressed within the scope of twenty first century skills in education. Furthermore, the findings revealed no difference in the awareness of high and low level learners.

This finding is not in line with the findings of many studies in the literature since they highlighted a positive relationship between metacognition and academic achievement (eg., Isaacson & Fujita, 2006; Young & Fry, 2008). The learners with low level of proficiency were also metacognitively aware at least for their strategy use. It demonstrates that learners are active in their learning process, and it could be considered as self-regulated learning in which learners are responsible for their own learning. Thus, it could be suggested that teaching programs could provide opportunities for learners to promote their metacognitive skills since all students benefit from them, especially strategy use.

Concerning the second research question that is similarly connected to language learners' strategy use, data from think-aloud protocols revealed that all the participants used cognitive strategies even though the degree of the correct strategy use differed. Verbal records of participants related to strategy use are as follows:
Low level language proficiency group:

S1
(the student translates the text and tries to understand line by line)
(The student reads the text again and translates)
(the student starts reading comprehension questions, but skips main idea question)
Carries on wh-questions (specific information)
S1: This question asks for being active and healthy, so the answer is in the paragraph about health.
The second question asks when. The answer is when you are outside and the sun is shining.
The third question asks why. (translates the question and tries to understand cannot find the answer)
The fourth question asks the reason. I can see fruit and vegetables. So the answer is that they keep your body healthy.
The fifth question asks for diet.(cannot find the answer)
The student reads the next question but cannot comprehend it.
The last question asks for how much and I see the word of exercise. I see 20 minutes.

(Matching pictures with paragraphs)
S2
The first picture is related to the first paragraph because it is about food. The second picture is about sport so it's in the second paragraph. Third picture is about activities, so it's in the fourth paragraph.
S2. Matching headlines with paragraphs)
I think the headline of the first paragraph is "be active". Sorry, the first paragraph is "have fun" and the second paragraph is "be active". The third paragraph is about food and the heading about food is "eat well".
(Comprehension questions)
S1. I examine what is included in the question. The first question is about health, so the answer is supposed to be in the paragraph about health. I check that paragraph and make inferences. I use the same strategy for the other questions.

(Matching pictures)
S3.
First, I examine pictures and I read other questions and try to understand why I need to read. Then I read the whole text. Thus, I match the pictures with the paragraph for the first activity.
(the student did not focus on the other exercises)

(matching pictures)
S4.
First I examine pictures. Then, I look through the paragraphs and read the instructions. After reading the instructions, I read the paragraphs carefully because looking through the text before reading it carefully is important. Thus, you can find some of the answers without reading carefully. It provides me a framework and then I read carefully and understand the text better. For example, this exercise is a matching exercise. I focus on the key words like health and match it with the picture about health.

S5.
For exercise A, to match the pictures with paragraph, I focus on the words in each paragraph. If there is food in the photo, I try to find the word of "food" in the paragraphs
The second exercise is about the main idea of the paragraphs. For this, I think about the main idea of the paragraphs. For example, "don't smoke" is written here, so I look through the related paragraph and find the appropriate heading.
The last exercise is for specific information. Again, I try to find similar words in the text with the words in the items. For example, it asks for why and I try to find the answer starting with "because" in the text.

S6.
 (The student looks up a dictionary for unknown words)
 I found the meanings of these words. Now I can read the text. Before reading it, it is better to read the instructions. Then, I need find similar words in the text.

Think-alouds of high level language proficiency group are as follows:

S21
 For the first exercise, I match pictures with paragraphs. It's not a difficult exercise for me. It's so clear because there are similar words in the paragraphs. For example, this picture is about food and I match it with this paragraph. It's also about food. The second exercise is for the main idea, matching the headings. For the main idea, I read a bit carefully for catching specific information. For the last exercise, I read in detail because these are questions for detailed information. For example, for the first question, I look into the first paragraph and read it in detail.

S16
 When I look at the photos and read the paragraphs by using specific cue words, I can match the pictures with the paragraphs easily. For example, the third paragraph is about eating healthy food and it is Picture A. It's about food. The fourth paragraph is about smoking and this picture is about smoking. These are noticeable cues for this exercise. For the second paragraph, I use key words again, but I am confused about C and D. After reading the paragraph carefully, I see this is D. For the last part, I read the paragraph very carefully. For example, this question asks for time "how much" , so I need to read this paragraph very carefully. The answer is 20 minutes.

S22
 First, I just look through the paragraphs. I do not read them carefully to match the pictures. I underline key words and I start checking the questions, so it becomes easier for me to find the answers.

S18
 For the first part, I just look through the text. It's enough for me. For the second part, I underline important information, forms and vocabulary in the text. Then I read the questions again and match them with the underlined parts.

S24
 For this part, I need to get the main idea in the paragraphs and I can use this information for all exercises. Getting the main idea is enough for me. For the last part, I need to read the text more carefully.

As seen in the reports, all the students used cognitive strategies regardless of their proficiency level. However, high level learners could be considered a little more successful in strategy use since some of the low level learners had difficulty comprehending the text. Students from the low level group looked up a dictionary for unknown words, translated many words and sentences, spent longer time on answering each question and gave incorrect answers to a few of the comprehension questions. Therefore, it could be concluded that there was no significant difference in strategy use by language learners with different proficiency while their comprehension differed. This finding is slightly different from previous studies that revealed findings in favor of learners with high proficiency level. (eg., Zhang, 2001; Zhang & Wu, 2009). That learners used strategies comparatively could also be attributed to strategy training because these learners had no previous instruction on use of reading strategies. Following the sessions, most of the participants reflected positively on the strategy instruction. They stated that having a purpose and focus before reading facilitated their comprehension and it was time saving, which supports previous research on the effect of instruction in strategy use (eg., Anderson, 1999; Cohen, 1998; Oxford, 1990 in Anderson, 2002; Cubukcu, 2008, Wenden, 2001). Thus, it could be concluded that teaching learners how to use strategies in reading or different skills is likely to affect their learning positively and it promotes their metacognition.

Overall, the findings of this study indicated that the EFL learners use strategies regardless of background factors such as their proficiency as long as they get instruction on when and how to use them. These aspects are part of metacognitive knowledge; procedural and conditional knowledge. Therefore, it could be concluded that strategy use is highly associated with both components of metacognition; having knowledge and knowing how to use it. As for the slight difference between the groups of the study, it could be stated that what matters in reading is not proficiency levels, but how good a reader is, considering that the participants in this study had different levels but they all used strategies. The only difference between them was their comprehension, which could be connected to being a good or bad reader rather than being a high or low proficiency learner, which supports Anderson (1991), suggesting that individual differences between good and bad readers are impactful factors in strategy use in reading.

Conclusion

This study aims to investigate whether there is a difference between English language learners with high or low proficiency level in the use of strategies. The study has emerged as a result of a need to explore EFL learners' cognitive skills and how aware they are to use them in a century when prime importance is attached to cognitive skills such as critical thinking and problem solving in education. Strategy use is another cognitive skill that is related to language learning as well as other fields of education. There have been studies on strategy use from different perspectives, one of which is individual differences in using them. In this sense, proficiency has been considered as an effective factor in leading to a difference in strategy use. In order to provide evidence for existing research on strategy use among language learners with different proficiency levels and also shed light on these learners' metacognition, this study used think-aloud protocols to detect use of reading strategies. That the learners in the study had no previous instruction on strategy use helped the researcher connect strategy use and the effect of instruction. As for the findings which were in accordance with previous studies, the study revealed that there was no significant difference between high and low level learners in the study concerning their strategy use during reading. That the participants had no previous knowledge on reading strategies, but used them in the treatment process, suggested that instruction plays a significant role regardless of background factors. To conclude, strategy use in reading was related to being a good or bad reader rather than language proficiency and instruction was found to play a role in students' strategy use. Based on these findings, the implication is that strategy use could be supported through materials and courses in language teaching.

Kaynakça / References

- Afflerbach, P., & Johnston, P. (1984). On the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 307-322.
- Akin, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 671-678.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. 1-5.
- Bishara, S., & Kaplan, S. (2018). The relationship of locus of control and metacognitive knowledge of math with math achievements. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-18.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26(2), 319-343.
- Crain-Thoreson, C., Lippman, M. Z., & McClendon-Magnuson, D. (1997). Windows on comprehension: Reading comprehension processes as revealed by two think-aloud procedures. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 579-591.
- Cook, E., Kennedy, E., & McGuire, S. Y. (2013). Effect of teaching metacognitive learning strategies on performance in general chemistry courses. *Journal of Chemical Education*, 90(8), 961-967.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1-11.
- Davey, B. (1983). Think-aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44- 47.
- Davis, J. N., & Bistodeau, L. (1993). How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal*, 77(4), 459-472.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297–323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Ellis, A. K., Denton, D. W & Bond, J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015 – 4024.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In E. F. Weinert & R. H. Kluwe (ed.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29) Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw.

- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Ed.) *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 63-76). New York: Elsevier.
- Ghavamnia, M., Ketabi, S. & Tavakoli, M. (2013). L2 reading strategies used by Iranian EFL learners: A think-aloud study, *Reading Psychology*, 34(4), 355-378.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. New York: Springer.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Ed.). *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). New York: Routledge.
- Isaacson, R. M & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39-55.
- Kocaman, O. & Beşkardeşler, S. (2016). Metacognitive awareness of reading strategy use by English language teaching students in Turkish context: Sakarya University sample. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 254-269.
- Koç, S. & Koç, Ö. (2016). *Master skills: Reading-writing*. Ankara: Blackswan Publishing.
- Ku, K. Y., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251-267.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.
- Lin, L. C., & Yu, W. Y. (2015). A think-aloud study of strategy use by EFL college readers reading Chinese and English texts. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 286-306.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55(1), 64-69.
- Oxford, R.L., & Ehrman, M.E., (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23, 359-386.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL*, 41(4), 271-278.
- Park, M. (2018). Innovative assessment of aviation English in a virtual world: Windows into cognitive and metacognitive strategies. *ReCALL*, 30(2), 1-18.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1), 111-139.
- Soars, L. & Soars, J. (2013). *New headway (4th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. and DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning, *Educational Research and Evaluation, 10(2)*, 117-139.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Wang, Y. H. (2016). Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud Study. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16(5)*, 1789-1813.
- Wenden, A. L. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: The neglected variable In M. P. Breen (ed) *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 44-64). New York: Routledge.
- Yayli, D. (2010). A think-aloud study: Cognitive and metacognitive reading strategies of ELT department students. *Eurasian Journal of Educational Research, 38*, 234-251.
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 8(2)* 1-10.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25(1)*, 3-17.
- Zhang, L. J. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness, 10(4)*, 268-288.
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language, 21(1)*, 37-59.



Parenting Patterns in Turkey: The associations with Academic Achievement and Self-Esteem

Hamide Gözü¹

¹ Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey

Corresponding Author: Hamide Gözü, hamidegozu@comu.edu.tr

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Gözü, H. (2019). Parenting patterns in Turkey: The associations with academic achievement and self-esteem. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 132-141. doi: 10.17244/eku.491656

Türkiye’de Ebeveynlik Desenleri: Akademik Başarı ve Benlik Saygısı ile İlişkisi

Hamide Gözü¹

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

Sorumlu Yazar: Hamide Gözü, hamidegozu@comu.edu.tr

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Gözü, H. (2019). Parenting patterns in Turkey: The associations with academic achievement and self-esteem. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 132-141. doi: 10.17244/eku.491656



Parenting Patterns in Turkey: The Associations with Academic Achievement and Self-Esteem

Hamide Gözü¹

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2595-8296>

Abstract

Family parenting patterns and child developmental outcomes have been examined in several studies in Western countries. Research shows mixed results on whether mothers and fathers under the same roof display congruent or incongruent parenting styles. Moreover, previous research shows that being raised by two authoritative parents is linked with the most positive outcomes. However, there is no study examining either family parenting patterns in non-Western cultures or whether such family parenting patterns would differ based on the child's gender. Thus, the current study aimed to identify family parenting patterns for daughters and sons in Turkey, as well as how these family parenting patterns were linked to academic achievement and self-esteem. The sample included 195 Turkish undergraduate students (95 male and 100 female). The participants reported perceived maternal and paternal parenting styles using Buri's Parental Authority Scale, their self-esteem using Rosenberg's Self-esteem Scale, and academic achievement. Two-step cluster analysis revealed four different clusters; two clusters for females and two clusters for males. The clusters for females are congruent authoritative pattern and congruent authoritarian pattern while the clusters for males are congruent authoritative pattern and congruent permissive pattern. Two separate ANCOVAs showed that among same-gender groups, there was no significant difference either in college GPA or in self-esteem scores of participants. These findings suggest that authoritarian parenting might not be negatively associated with developmental outcome in Turkey. The current study's strengths and limitations and the implications for future research are discussed.

Article Info

Keywords: Parenting styles, Differential parenting, Academic achievement, Self-esteem

Article History:

Received: 03 December 2018
Revised: 11 January 2019
Accepted: 11 January 2019

Article Type: Research Article

Türkiye’de Ebeveynlik Desenleri: Akademik Başarı ve Benlik Saygısı ile İlişkisi

Öz

Aile ebeveynlik desenleri ve çocukların gelişimsel sonuçları Batı ülkelerinde yapılan çeşitli çalışmalarca incelenmiştir. Araştırmalar, aynı çatı altındaki annelerin ve babaların uyumlu veya uyumsuz ebeveynlik stilleri gösterip göstermediğine dair karışık sonuçlar göstermektedir. Dahası, önceki araştırmalar iki tutarlı ebeveynin çocuklar üzerinde en olumlu sonuçlarla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Batı dışındaki kültürlerde, aile ebeveynlik desenlerini ya da bu desenlerin çocuk-cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermeyeceğini inceleyen bir çalışma yoktur. Bu nedenle, bu çalışma, Türkiye’deki kız ve erkek çocukları için aile ebeveynlik desenlerini tanımlamayı ve bu aile ebeveynlik desenlerinin akademik başarı ve benlik saygısı ile bağlantılı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklem 195 Türk lisans öğrencisini (95 erkek ve 100 kadın) içermektedir. Katılımcılardan, onların anne ve baba ebeveyn tutumları ölçmek için Buri’nin Ebeveyn Otoritesi Ölçeği’ni ve benlik saygılarını ölçmek için ise Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ni cevaplamaları istenmiştir. Bunun yanısıra akademik başarılarını da belirtmeleri istenmiştir. İki aşamalı küme analizi, dört farklı kümenin varlığını ortaya çıkarmıştır; kadınlar için iki küme ve erkekler için iki küme. Kadınlar için kümeler, uyumlu otoriter ebeveyn deseni ve uyumlu demokratik ebeveyn desendir. Erkekler için kümeler ise uyumlu otoriter ebeveyn deseni ve uyumlu izin verici ebeveyn desendir. Yapılan Kovaryans Analizi, aynı cinsiyet grupları arasında, üniversite genel not ortalamasında veya katılımcıların benlik saygısı puanlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgular, otoriter ebeveynliğin Türkiye’de çocukların gelişimsel sonuçlarıyla negatif ilişkisi olmadığını düşündürmektedir. Mevcut çalışmanın güçlü yönleri ve sınırlamaları ve gelecekteki araştırmalara etkileri tartışılmıştır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Ebeveynlik tutumları,
Farklılaşmış ebeveynlik
tutumları, Akademik başarı,
Benlik saygısı

Makale Geçmişi:

Geliş: 03 Aralık 2018
Düzeltilme: 11 Ocak 2019
Kabul: 11 Ocak 2019

Makale Türü: Araştırma
Makalesi

Introduction

Studies on parenting practices had focused on mothers only for many years since child-rearing duties were seen as mothers' responsibility (Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Over the years, researchers have shifted their focus to examination of the association between both parents and offspring's developmental outcomes (Fletcher, Steinberg, & Sellers, 1999; Jones, Forehand, & Beach, 2000). Studies conducted in Western cultures revealed that mothers and fathers might display different parenting styles (Conrade & Ho, 2001; Russell et al., 1998) whereas others found congruency between mothers and fathers under the same roof (Fletcher et al., 1999; Simons & Conger, 2007). Furthermore, research revealed that being raised by two congruent authoritative parents is associated with optimal developmental outcomes (Milevsky, Schlechter, Klem, & Kehl 2008; Simons & Conger, 2007). On the other hand, there are mixed findings regarding the association between being raised by other types of congruent parenting or incongruent parenting patterns and developmental outcomes (Fletcher et al., 1999). In addition, child-gender has been found to be an important factor contributing to mother-father differences; mothers and fathers are perceived to display differential parenting styles towards daughters and sons (McKinney & Renk, 2008).

Although parenting styles of mothers and fathers under the same roof have been well documented in Western culture, the research on this topic in non-Western culture is very limited (Dwairy & Achoui, 2010; Shek, 2000; Sunar, 2009). Moreover, there is no study examining either family parenting patterns in non-Western culture or whether such family parenting patterns would differ based on child-gender. The purpose of this study was to fill this gap in the literature through investigating such family parenting patterns in terms of child-gender and their relations to child developmental outcomes in Turkey.

Literature Review

In this section, the literature on the following topics was discussed; child-gender differences in parenting styles, parenting patterns for mothers and fathers under the same roof, and the associations between family parenting patterns and developmental outcomes.

Child-Gender Differences in Parenting Styles

Previous research in Western countries revealed that mothers and fathers display differential parenting styles towards their daughters and sons (Conrade & Ho, 2001; McKinney & Renk, 2008; Russell et al., 1998; Varela et al., 2004). Russell and colleagues revealed that daughters were likely to receive more authoritative parenting whereas sons were likely to receive more authoritarian parenting and be given more corporal punishment. On the other hand, McKinney and Renk did not find any significant difference in either authoritative or authoritarian parenting styles in terms of child-gender. However, they found that parents tended to use permissive parenting towards their sons more than daughters. In another study, Dağlar, Melshuish, and Barnes (2011) revealed that Turkish parents of preschoolers, who lived in the UK and Turkey, reported displaying authoritarian parenting style towards daughters but authoritative parenting style towards sons.

When both parent-gender and child-gender are taken into consideration, the findings of studies in Western countries and Turkey draw a consistent pattern regarding the use of paternal authoritarian parenting towards sons whereas findings on which parenting styles mothers use towards their daughters and sons are inconsistent. Conrade and Ho (2001), Varela et al. (2004) as well as Sunar (2009) found that fathers were perceived to display authoritarian parenting styles towards their sons. Western mothers were perceived to display permissive parenting towards their sons and authoritative parenting towards their daughters (Conrade & Ho, 2001) whereas Turkish mothers were perceived to show similar amount of affection and discipline towards daughters and sons (Sunar, 2009).

Parenting Patterns of Mothers and Fathers

Whether a mother and a father under the same roof would display different or similar parenting styles has been examined by several studies in Western countries (Fletcher et al., 1999; McKinney & Renk, 2008; Milevsky et al., 2008; Simons & Conger, 2007). Some of these studies consistently found that the majority of mothers and fathers under the same roof were likely to exhibit similar parenting style (Fletcher et al., 1999; Simon & Conger, 2008) whereas others found only half of parents were likely to display similar parenting styles (McKinney & Renk, 2008; Milevsky et al., 2008). However, it should be noted that displaying similar style does not necessarily mean that mothers and fathers use the same degree of that particular parenting style.

Moreover, the most frequent family parenting style and the frequencies of other combinations of parenting styles were different in each study. For example, McKinney and Renk (2008) as well as Fletcher and her associates

(1999) found that the most frequent family parenting style was congruent authoritative parenting pattern. On the other hand, the most frequent family parenting style was congruent neglectful parenting pattern in the study conducted by Milevsky et al. (2008) and congruent indulgent parenting pattern in the study conducted by Simon and Conger (2007). One possible explanation of this inconsistency might be related to the fact that those studies used different instruments to measure parenting styles and applied different approaches to categorize mothers and fathers.

Although research discussed in the previous section found parental differential treatment towards daughters and sons, there is no study examining whether the family parenting pattern would be different for daughters and sons. Furthermore, there is no study on family parenting patterns in any non-Western country.

Associations between Family Parenting Patterns and Developmental Outcomes

Using a sample of high school students, Milevsky and his associates (2008) revealed that adolescents with two authoritative parents were likely to have the highest self-esteem and life-satisfaction but the least depression. Moreover, their research showed that having two authoritarian parents was associated with the lowest self-esteem and the highest depression. McKinney and Renk (2008) found a similar pattern for college students. Participants raised by two authoritarian parents reported the poorest emotional adjustment whereas participants raised by two authoritative parents reported the highest emotional adjustment.

In line with the findings of those studies reviewed above, Simons and Conger (2007) revealed that optimal outcomes were likely to be associated with being raised by two authoritative parents. Researchers found that adolescents raised by two authoritative parent were likely to display higher school commitment but lower delinquency and depression than with other types of parenting patterns. Moreover, their research showed that adolescents raised by two indulgent parents reported the poorest outcomes. In another study, Fletcher and her colleagues compared having one authoritative and one non-authoritative parent to having two congruent non-authoritative parents (both parents were any of three parenting styles, authoritarian, indifferent, or indulgent). They found that having one authoritative parent and one non-authoritative parent was associated with higher academic achievement but more internalized distress than consistent non-authoritative families. Ryan, Martin, and Brooks-Gunn (2006) examined the role of differential parenting patterns on young children's cognitive development. They revealed that children who had two supportive parents were likely to have the highest cognitive scores while children who had one supportive mother or father were likely to have higher cognitive scores than those who had none.

The Current Study

In conclusion, the literature shows that the mother/father-child dyadic relationships are different for daughters and sons whereas the research on family parenting patterns has mixed results. Those studies discussed in the previous section consistently point to benefits of having two authoritative parents and even one authoritative parent over other combinations of parenting patterns, apart from one inconsistent finding. However, it remains unclear whether the combination of parenting styles of a mother and a father under the same roof is different for daughters and sons (e.g. whether a daughter receives authoritarian parenting from both mother and father while a son receives authoritarian parenting from father and permissive parenting from mother, or other combinations of parenting patterns). Moreover, how such family parenting patterns would be associated with the offspring's developmental outcomes needed to be examined in a non-Western country. In this respect, the current study aimed (1) to identify perceived family parenting patterns for Turkish female and male undergraduate students and (2) to examine whether there were differences in students' college GPA and self-esteem among such family parenting patterns.

Method

Sample

The sample of the current study comprised 195 Turkish undergraduate students (95 males and 100 females). Their age ranged between 18 and 23. The majority of mothers (84%) and fathers (57%) held less than a high school diploma. The participants came from larger families ($M = 3.5$) and reported a similar frequency of contacts with their families, mostly every day.

Measures

Parenting Styles

The Buri Parent Authority Questionnaire (PAQ; Buri, 1991) was used to measure the students' perception of their mothers' and fathers' parenting styles. This questionnaire consists of 30 items encompassing three dimensions; authoritarian (10 items), authoritative/flexible (10 items), and permissive (10 items). Students were asked to rate each statement for their mothers and fathers separately based on a five-category Likert-type scale, ranging from "strongly disagree" to "strongly agree." Responses were summarized using continuous scores on each parenting dimension. These scores could range from 10 to 50.

Validation research has indicated good reliability of this scale in studies (Ang, 2006; Buri, 1991). In the current study, for maternal parenting styles, the Cronbach's alpha values were .75 for the authoritarian scale, .76 for the authoritative scale, and .72 for the permissive scale. For paternal parenting styles, the Cronbach's alpha values were .79 for the authoritarian scale, .80 for the authoritative scale, and .74 for the permissive scale. The scale was translated into Turkish by bilingual judges, and back translation was used to verify each question's accuracy.

Self-Reported Academic Achievement

The students' academic achievement was measured through self-reports of college grade point average (GPA) expressed as seven categories. The categories were as follows: (1) 2.4 or below; (2) 2.5 - 2.74; (3) 2.75 - 2.99; (4) 3.00 - 3.24; (5) 3.25 - 3.49; (6) 3.50 - 3.74; (7) 3.75 - 4.00.

Self-esteem

Self-esteem was assessed with the Rosenberg Self-esteem Scale (Rosenberg, 1965) consisting of 10 items. The participants were asked to indicate their agreement with statements about themselves on a 4-point response scale ranging from strongly agree (scored as 3) to strongly disagree (scored as zero). Total scores on the scale could range from 0 to 30. A higher overall score indicates higher self-esteem. An existing Turkish translation of the Rosenberg scale was used in this study.

This scale has been widely used in research, and satisfactory reliability and validity has been established. It has proven useful in research with Turkish respondents (Tunç & Tezer, 2006). Cronbach's alpha value of the scale for the current sample was .82.

Covariates

The students also provided information concerning their maternal and paternal educational attainment, family size, and the frequency of contacts with their families. All these variables were used as covariates because they could influence students' outcomes; college GPA and self-esteem scores.

Results

Parenting Patterns for Female and Male Students

A cluster analysis was conducted to identify homogeneous parenting patterns using information regarding undergraduates' gender and perceived maternal and paternal parenting styles. A two-step cluster analysis procedure with a log-likelihood distance measure was used since there were both categorical and continuous variables (Norusis, 2010). Cluster analysis conducted on standardized scores of the parenting styles revealed four family patterns of parenting; two clusters for female and two clusters for male students. In the scope of this research, the terms "higher level" indicates that participants rated their mothers and fathers as substantially higher on the specific parenting than the standardized mean of the sample whereas "lower level" indicates that participants rated their mothers and fathers as substantially lower on the specific parenting than the standardized mean of the sample. The term "moderate level" indicates that participants rated their mothers and fathers as close to the standardized mean of the sample, either slightly higher or lower than the standardized mean of the sample.

As seen in Figure 1, the first cluster ($n = 34$), labeled as *Authoritarian congruent_daughters*, represented female students perceiving similar styles of parenting, as characterized by higher levels of both maternal and paternal authoritarianism and lower levels of both maternal and paternal authoritativeness and permissiveness. The second cluster ($n = 66$), labeled as *Authoritative congruent_daughters*, represented female students perceiving similar styles of parenting, as characterized by higher levels of both maternal and paternal authoritativeness, moderate levels of both maternal and paternal permissiveness, and lower levels of both maternal and paternal authoritarianism. The third cluster ($n = 55$), labeled as *Authoritarian congruent_sons*, represented male students perceiving similar styles of

parenting, as characterized by moderate levels of both maternal and paternal authoritarianism and lower levels of both maternal and paternal authoritative and permissiveness. The final cluster (n = 40), labeled as *Permissive congruent_sons*, represented male students perceiving similar styles of parenting, as characterized by higher levels of both maternal and paternal permissiveness, moderate levels of maternal and paternal authoritative and authoritarianism (see Figure 1).

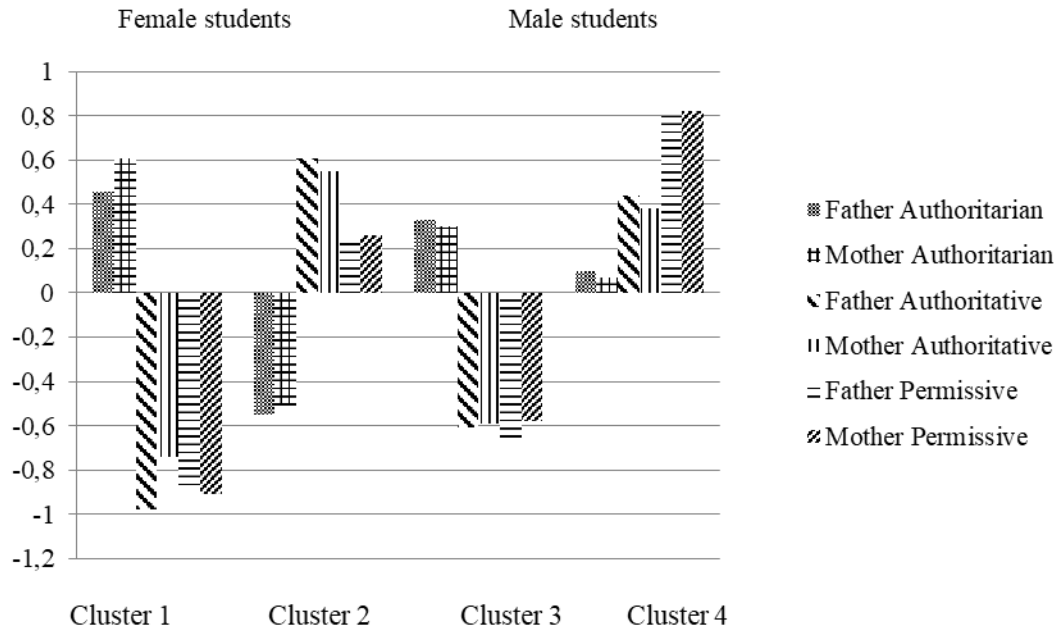


Figure 1 Family parenting pattern groups emerging from standardized mean scores of maternal and paternal parenting styles for female and male students

Family Parenting Pattern Differences on Students' College GPA and Self-Esteem

Two separate ANCOVAs were run to test the family parenting pattern differences on students' college GPA and self-esteem. Results revealed that after controlling maternal and paternal educational attainment, family size, and frequency of contacts with the family, there was a significant difference in students' college GPA among family parenting patterns for female and male students [(F(3,183) = 14.86, $p < .001$, partial $\eta^2 = .20$)]. Further analysis was performed to determine which family parenting pattern significantly differed according to students' college GPA, through least significant difference post hoc tests. Since female students' college GPAs were significantly higher than male students' college GPAs [$t(193) = 8.04$, $p < .000$], comparing parenting patterns of females with parenting patterns of males would be misleading. For that reason, only the comparison of two family parenting patterns of females and the comparison of two family parenting patterns of males were reported in this section. According to least significant difference post hoc tests, there was no significant difference in college GPAs between the participants in Cluster 1, labeled as *Authoritarian congruent_daughters* and the participants in Cluster 2, labeled as *Authoritative congruent_daughters*. Similarly, there was no significant difference in college GPAs between the participants in Cluster 3, labeled as *Authoritarian congruent_sons* and the participants in Cluster 4, labeled as participants in Cluster 3, labeled as *Permissive congruent_sons* (see Table 1 for adjusted mean scores of college GPA).

Table 1. Adjusted Means of Students' College GPA and Self-Esteem for Parenting Patterns

	College GPA		Self-esteem	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Authoritarian congruent_daughters	3.65	.26	21.32	.90
Authoritative congruent_daughters	3.54	.19	22.71	.66
Authoritarian congruent_sons	2.03	.21	21.16	.74
Permissive congruent_sons	2.06	.24	23.15	.85

Note: College GPA scores ranges between 1 and 7. Self-esteem scores range between 0 and 30.

For self-esteem, after controlling maternal and paternal educational attainment, family size, and frequency of contacts with their families, there was no significant difference among parenting patterns of female and male students [(F(3,175) = 1.61, $p > .05$, partial $\eta^2 = .03$)]. As seen in Table 1, there was no significant difference in students' self-esteem among female and male groups.

Discussion

This study explored the perceived family parenting patterns for Turkish female and male students and their associations with students' college GPAs and self-esteem. The results showed that participants perceived congruency between their mothers and fathers. Turkish mothers and fathers were both perceived to use similar parenting styles. However, Turkish parents under the same roof were perceived to display different parenting styles towards their daughters and sons. Daughters were likely to receive either authoritative or authoritarian parenting styles whereas sons were likely to receive either authoritarian or permissive parenting styles. Finally, among same-gender groups, there was no significant difference either in college GPAs or in self-esteem scores of participants.

The statistical analyses showed, first, the inter-parental congruency between Turkish mothers and fathers under the same roof. Both mothers and fathers were perceived to display similar parenting styles such as authoritarian, authoritative, or permissive. However, it should be noted that this finding does not necessarily mean that mothers and fathers are likely to display the same degree of particular parenting. As seen in Figure 1, for example, mothers were more authoritarian than fathers towards daughters. Finding of the inter-parental congruency might be related to assortative mating process; individuals are likely to marry someone who has similar characteristics to their own (Guo, Wang, Liu, & Randall, 2014). For example, an individual who shows his/her affection towards other people but has trouble saying no and setting boundaries is likely to marry someone with similar characteristics, which results in two permissive parents under the same roof.

In the current study, distinct patterns of maternal and paternal style for daughters and sons were established among Turkish university students as well. Some female students reported perceiving authoritarian parenting from both mothers and fathers whereas others reported perceiving authoritative parenting from both mothers and fathers. This finding lends support to the study by Tunç and Tezer (2006). They found that the most common parenting styles reported by female adolescents were authoritative (31%) and authoritarian (30%) parenting styles. On the other hand, there is a slightly different pattern for male students in the current study. Some male students reported perceiving authoritarian parenting from both mothers and fathers while others reported perceiving permissive parenting from both mothers and fathers. This finding is also consistent with the findings of Tunç and Tezer's study. They revealed that the most common styles reported by male adolescents were neglectful (32%) and indulgence (28%). Overall, the current study shows that some Turkish parents were perceived to display authoritarian parenting styles for both daughters and sons. This finding might be explained by traditional Turkish family dynamics. Sunar (2002) suggests that mothers and fathers are the authority figures in traditional Turkish families and they try to control their children by using different techniques such as shame and physical punishment. Moreover, Sunar states that families are less likely to encourage their daughters to be independent than sons. Such differential treatment might explain why some male students were likely to perceive permissive parenting styles while all female students were likely to perceive some types of control (either authoritative or authoritarian control) from their parents in the current study.

Finally, the results of the current study showed that there was no significant difference either in college GPA or in self-esteem scores among female students raised by congruent authoritarian parents and authoritative parents. In a similar vein, there was no significant difference either in college GPA or in self-esteem scores among male students raised by congruent authoritarian parents and permissive parents. These findings suggest that authoritarian parenting

in a non-Western country might not be related to poor developmental outcomes. In fact, some studies (such as Leung, Lau, & Lam, 1998) show that authoritarian control is associated with favorable academic outcomes while such parenting is not negatively related to self-esteem in non-Western countries (Fung & Lau, 2012). Why authoritarian parenting might not be related to poor developmental outcomes in Turkey might be related to normativeness and a differential meaning of authoritarian parenting in non-Western countries. Parental control might be perceived as *normal* in a collectivist culture; thus, it might not reflect parental rejection (Kağıtçıbaşı, 1996) and parenting styles may have different meanings in different cultures, such as demonstration of parental love or concern (Chao, 1994; Rudy & Grusec, 2006).

Limitations and Future Research

The current study was the first research study identifying the family parenting patterns in Turkey. It revealed differential parenting towards daughters and sons as well as cultural specific links between parenting and offspring's outcomes. However, there are some limitations that should be noted. First of all, the current study was a correlational study; thus, the findings do not determine causal link between parenting styles and developmental outcomes. Second, this study examined the family parenting patterns perceived by university students; for that reason, the findings of the current study might not be generalized to other age groups such as children or adolescents. Examining the family parenting patterns among other age groups might provide more information about family dynamics. Finally, the current study collected data of only one offspring. To understand the differential parenting patterns towards daughters and sons, future research should collect data of more than one offspring from the same family.

Conclusion

In conclusion, the current study revealed congruency between Turkish parents and differential parenting patterns for female and male offspring. Additionally, among same-gender groups, there was no significant difference in developmental outcomes of participants. These findings suggest that researchers should be aware that authoritarian parenting might not be universally associated with negative outcomes.

Kaynakça / References

- Ang, R.P. (2006). Effects of parenting styles on personal and social variables for Asian adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 503-511. doi:10.1037/0002-9432.76.4.503.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110–119. doi:10.1207/s15327752jpa5701_13.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 55,1111-1119. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00806.x.
- Conrade, G., & Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers: Differential treatment for sons and daughters. *Australian Journal of Psychology*, 53, 29-35. doi:10.1080/00049530108255119.
- Dağlar, M., Melhuish, E. & Barnes, J. (2011). Parenting and preschool child behaviour among Turkish immigrant, migrant and non-migrant families, *European Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 261-279, doi:10.1080/17405621003710827.
- Dwairy, M. & Achoui, M. (2010) Parental control: A second cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 16-22. doi:10.1007/s10826-009-9334-2.
- Fung, J. & Lau, A.S. (2012). Tough love or hostile domination? Psychological control and relational induction in cultural context. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 966-975. doi:10.1037/a0030457.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L., & Sellers, E.B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 599-610. doi:10.2307./353563.
- Guo, G., Wang, L., Lui, H., & Rall, T. (2014). Genomic assortative mating in marriages in the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, (111-22). 7996-8000. doi:10.1371/journal.pone.0112322.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jones, D. J., Forehand, R., & Beach, S. R. H. (2000). Maternal and paternal parenting during adolescence: Forecasting early adult psychosocial adjustment. *Adolescence*, 35, 513–530.
- Lamb, M.E. & Tamis-Lemonda, C.S. (2004). The role of father; an introduction. In M. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 1-31), Vol. 3. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 157-172.
- McKinney, C. & Renk, K. (2008). Differential parenting between fathers and mothers: Implications for late adolescents. *Journal of Family Issues*, 29, 806-827. doi:10.1177/0192513X07311222.
- Milevsky, A., Schlecter, M., Klem, L., & Kehl, R. (2008). Constellations of maternal and paternal parenting styles in adolescence: Congruity and well-being. *Marriage & Family Review*, 44(1), 81-98. doi:10.1007/s10826-006-9066-5.
- Norusis, M. J. (2010). *PASW Statistics 18 statistical procedures companion*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualistic and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20, 68-78. doi:10.1037/0893-3200.20.1.68.
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50, 89-99. doi:10.1080/00049539808257539.
- Ryan, R. M., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2006). Is one parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting: Science and Practice*, 6, 211-228. doi:10.1080/15295192.2006.9681306.
- Shek, D. T. L. (2000). Parental marital quality and well-being, parent-child relational quality, and Chinese adolescent adjustment. *The American Journal of Family Therapy*, 28(2), 147-162. doi:10.1080/019261800261725.
- Simons, G. L. & Conger, R. D. (2007). Linking father-mother differences in parenting to a typology of parenting style and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28, 212-241. doi:10.1177/0192513X06294593.
- Sunar, D. (2002). Change and continuity in the Turkish middle class family. In R. Liljestrom & E. Özdalga (Eds.), *Autonomy and dependence in the family*. (pp.219-240), V. 11. Istanbul: Swedish Research Institute in Istanbul Transactions.
- Sunar, D. (2009). Mothers' and fathers' child rearing practices and self-esteem in three generations of urban Turkish families. In M. Brewster Smith, S. Bekman, & A. Aksu-Koç (Eds.), *Perspectives on human development, family, and culture* (pp.126-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunç, A., & Tezer, E. (2006). The relationship between parenting style and self-esteem. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 25, 37-44.
- Varela, R. E., Vernberg, E. M., Sanchez-Sosa, J. J., Riveros, A., Mitchell, M., Mashunkashey, J. (2004). Parenting style of Mexican, Mexican American, and Caucasian-Non-Hispanic families: Social context and cultural influences. *Journal of Family Psychology*, 18, 651-657. doi:10.1037/0893-3200.18.4.651



Ortaokul Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Öz-Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşenur Baysal¹, Mustafa Özgenel²

¹ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

² Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Sorumlu Yazar: Ayşenur Baysal, aysenurdayioglu@gmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Baysal, A., & Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 142-152. doi: 10.17244/eku.507650

Investigation of the Relationship Between Secondary School Students' Attachment Styles and Self-Regulation Levels

Ayşenur Baysal¹, Mustafa Özgenel²

¹ Graduate School of Social Sciences, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Turkey

² Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Turkey

Corresponding Author: Ayşenur Baysal, aysenurdayioglu@gmail.com

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Baysal, A., & Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 142-152 doi: 10.17244/eku.507650



Ortaokul Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Öz-Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşenur Baysal¹, Mustafa Özgenel²

¹Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6666-1125>

²Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7276-4865>

Öz

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Üsküdar ilçesinde bulunan özel ve devlet ortaokullarında eğitim gören 205 kız, 169 erkek olmak üzere toplam 374 gönüllü öğrenci katılmıştır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği ve Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, bağımsız gruplar t- testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeyleri cinsiyete, okul türüne ve sınıf seviyesine göre farklılaşmaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Bağlanma, Bağlanma stilleri, Öz-düzenleme

Makale Geçmişi:

Geliş: 03 Ocak 2019

Düzeltilme: 08 Şubat 2019

Kabul: 25 Şubat 2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Investigation of the Relationship Between Secondary School Students' Attachment Styles and Self-Regulation Levels

Abstract

In this study the aim was to investigate the relationship between secondary school students' attachment styles and self-regulation levels. The study also examined whether the attachment styles and self-regulation levels differed according to gender, class level and school type variables. In the study, a relational survey model was preferred from among quantitative research methods. The sample of the research consist of 205 female and 169 male students, a total of 374 volunteers from 5th, 6th, 7th and 8th grades, who were educated in private and state secondary schools located in the Üsküdar district of Istanbul. The data were collected using the Personal Information Form, the Kerns Secure Attachment Scale and the Perceived Self-Regression Scale. In the analysis of the data, an independent t-test, one way variance analysis (Anova) and Pearson Moments Multiplication Correlation were used. As a result of the analysis, there was a significant positive correlation between attachment styles and self-regulation levels. At the same time, attachment styles and self-regulation levels differed according to school types.

Article Info

Keywords: Attachment, Attachment styles, Self-regulation

Article History:

Received: 03 January 2019

Revised: 08 February 2019

Accepted: 25 February 2019

Article Type: Research Article

Giriş

İnsan sosyal bir varlık olarak çevresindeki varlıklarla ilişki kurma ihtiyacı içindedir ve kendini sürekli güvende hissetmeyi ister. Kendine güven sağlayacak varlıklarla duygusal yakınlık kurar. Bu duygusal yakınlık bağlanma olarak adlandırılır. Bağlanma duygusunun önemli nedenlerinden biri de insanın hayatta kalabilmek için diğer canlılara ihtiyaç duymasıdır. Bağlanma bebek ile annesi veya bebeğin bakımını sağlayan kişi arasında oluşan ve temelinde güven duygusunun olduğu düşünülen bir duygudur (Güneş, 2014).

Çocuk gelişiminde, çocuğun anne ve babası veya bakımını üstlenen birey ile arasında oluşan bu bağ bireyin gelecek yaşamında onu etkileyen bir faktör olmaktadır (Tüzün & Sayar, 2006). Bağlanma kavramı; anne, baba ve çocuk arasında oluşan yakınlığı açıklamak amacı ile ilk kez 1950-1960 yılları arasında John Bowlby (1958) tarafından ileri sürülmüştür. İlk altı ay civarında ortaya çıkan bağlanma davranışı çocukta bir yaş civarlarında gelişimini tamamlar (Bretherton, 1992). Bağlanmanın oluşması bebeklik yıllarında olsa da sonraki yıllarda da bağlanma oluşabilir ve bağlanılan figürlerde değişiklik olabilir. Bağlanma bireyin kişilik özellikleri, sosyal çevresi ve aile sistemi gibi değişkenlerden etkilenebilmektedir (Güneş, 2014). Literatür incelendiğinde bağlanma kavramı ile ilgili kuramcılarının tanımlarının birbiriyle yakınlık gösterdiği görülmektedir. Gander ve Gardiner (1995) bağlanmayı yeni doğan bebekler ile onların ebeveynleri arasında oluşan ve yıllar geçtikçe kuvvetli hale gelen bir bağ olarak tanımlar. Bowlby (1969, 1973, 1979, 1980; akt. Sümer & Güngör, 1999) bağlanmayı kişilerin kendisi için önemli olduğunu düşündükleri bireylere karşı geliştirdikleri duygusal bir yakınlık olarak ifade eder.

Bağlanmanın temelinde bireyin bazı ihtiyaçlarının karşılanması vardır ve bu sebeple bağlanma sadece çocuklukta olan ve biten bir durum değildir. Yetişkinlerinde karşılanması gereken bazı ihtiyaçları vardır. Bebeklik dönemindeki bağlanma tek yönlü iken yetişkinlikte bazı farklılıklar olmaktadır. İnsanlar yapı olarak kendilerini güvende hissetmek isterler ve bu yüzden kendileri için eş ve arkadaşlara ihtiyaç duyarlar. Bağlanmaya ihtiyaç duyan insanlar aynı zamanda birer bağlanma nesnesi de olmaktadır. Bu sebeple bağlanma artık tek yönlü bir durum olmaktan çıkmaktadır. Yetişkinlerin kendisi için bağlanma nesnesi olacak figürleri seçerken bebeklik döneminde yaşamış oldukları bağlanma stilleri etkili olmaktadır (Raja, 1991).

Bowlby (1958) ve Ainsworth (1989) yaptıkları çalışmalarda güvenli, kaygılı-kararsız ve kaçınan olmak üzere üç çeşit bağlanma stiline bahsetmiştir. Bartholomew ve Horowitz (1991) ise Bowlby'nin çalışmalarını temel almış olmasına rağmen bu bağlanma stillerinden farklı olarak yetişkinlerde dörtlü bağlanma modelini geliştirmişlerdir. Bu modelde dört tür bağlanma stili, yer almaktadır. Bunlar: Güvenli, saplantılı, kayıtsız, korkuludur (Altundağ, 2011).

Güvenli bağlanma stili, kişinin kendisi ve başkası hakkındaki algılarının olumlu olduğu stildir (Bowlby, 1958). Bu bağlanma stiline sahip kişiler hem kendileri ile ilgili gerçekçi kabullere sahiptirler hem de diğer kişilerle kolaylıkla sağlıklı bir iletişime geçebilirler. Küçük yaşlarda yaşanan güvenli bağlanma bireyin gelecek yaşamında meydana gelecek duygusal sorunların kolay çözülebileceği anlamına gelmektedir. Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin aile uyumunun yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Güngör, 2000).

Kendilerini olumsuz değerlendirirken başkalarını olumlu değerlendiren bireylerin sahip olduğu bağlanma stili saplantılıdır (Bowlby, 1958). Bu bağlanma stiline sahip olan bireyler kendilerinin değerli olduğunu hissetmek için başkalarının düşüncelerini fazla önemserler. Genellikle insanların iyi olduğunu düşünürler ve ilişki kurma konusunda çekingen davranırlar. Kolaylıkla kabul görmeyeceklerini düşünürler ve reddedilme korkusu yaşarlar bu sebeple kişiler arası ilişkilerde pek sağlıklı değildirlir (Sümer & Güngör, 1999).

Kayıtsız bağlanma tarzı, saplantılı bağlanmada farklı olarak kişinin kendisine ait olumlu algıya sahipken, başkalarına ilişkin algının olumsuz olduğu bir stildir. Bu bağlanma stiline sahip olan bireyler yüksek öz saygıya sahiplerdir. Kendilerine çok fazla güvenip başkalarına karşı çok önyargıya sahip olabilirler. Bu sebeple yalnız kalma ihtimalleri fazladır. Aynı zamanda ilişkileri yakınlıktan uzak ve yüzeyseldir. Yakın ilişkilerden kaçınma sebepleri hayal kırıklığına uğramak istemeyişleri olabilmektedir (Bowlby, 2018).

Hem kendilerini hem de başkalarını olumsuz değerlendiren bireylerin sahip olduğu bağlanma stili korkuludur (Bowlby, 1958). Bu bağlanma stiline sahip olan bireyler kendilerine gereken güveni ve değeri vermedikleri gibi başkalarına karşı da şüphe ile yaklaşır. Başkaları tarafından kabul görmeyi isterler ancak kabul görme şüpheleri yüzünden uzak dururlar. Bu bağlanma stiline sahip bireylerin anne babalarını baskıcı ve otoriter olabilir. Korkulu

bağlanma ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında kadınların erkeklere oranla daha çok bu bağlanma stiline sahip olduğu görülmüştür (Güneş, 2014).

Literatür incelendiğinde özellikle bebeklik dönemlerinde etkili olan ama yaşamın hemen her döneminde kendini gösteren bağlanma stillerinin iletişim becerileri (Kılıç, 2016), kimlik statüleri (Baş, 2013), öz yeterlilikleri (Erzen, 2013), karar verme stilleri (Yılmaz, 2015), stresle başa çıkma tutumları (Altundağ, 2011) ve sınav kaygıları (Erzen, 2013) ile arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada bağlanma stilleri ile kişilerin hayatlarında önemli olduğu düşünülen bir diğer kavram olan öz düzenleme düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Akademik başarının en önemli faktörlerinden biri olarak kabul edilen öz-düzenleme farklı şekillerde tanımlanmıştır (Üredi ve Üredi, 2005). Bandura (1991) öz düzenlemeyi, “motivasyon, duygu, düşünce ve davranışın etkisi ile kişisel kimliğin gelişmesinde ana rol oynayan bir etkinlik mekanizması” olarak tanımlamıştır. Pintrich’e (2000) göre öz düzenleme öğrenme konularına, özellikle de okul veya sınıf bağlamlarında gerçekleşen akademik öğrenmeye uygulanmasıyla ilgilidir. Pintrich öz-düzenlemeyi “öğrencilerin öğrenme ile ilgili ideallerini belirledikleri, bilişsel süreçlerini, motivasyon durumlarını bunlara bağlı olarak davranışları üzerinde düzenleme yaptıkları, hedefler ve somut gözlenebilen özellikler tarafından sınırlandırılıp, yönlendirildikleri aktif ve taklip edici bir süreç” şeklinde tanımlamaktadır. Risemberg ve Zimmerman’a (1992) göre öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenmelerini başlatmak, yönlendirmek ve izlemek için kullandıkları süreç ve stratejilerdir.

Öz düzenleme becerisi ile öğrenciler kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kullanarak hedeflerine ulaşabilmekte; aynı zamanda kendisine uygun amaçlar belirleyip yeni stratejiler geliştirebilmektedir. Kısacası öz düzenleme öğrencinin öğrenme süreçlerinden kendisinin sorumlu olmasıdır. Bu sorumluluk bilincini kazanmış bireyler öğrenme süreçlerindeki eksikliklerinin farkında ve bu eksikliklerin nasıl giderileceğinin bilincinde olmaktadır (Yüksel 2003).

Literatürde öz düzenleme ile öğrenme becerisi (Baldan, 2017), motivasyon ve biliş üstü becerileri (Budak, 2016), akademik başarı düzeyi (Demircan, 2014), duygu kontrolü (Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu & Gönen, 2014) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bireylerin bebeklik dönemlerinde başlayan ve yaşamının ilerleyen dönemlerinde de devam eden bağlanma stillerini (Yılmaz, 2015) etkileyen en önemli etkenlerden biri olarak aile kabul edilmektedir. Ayrıca Üredi ve Erden’e (2009) göre aileler çocuklarına öz-düzenleme konusunda rol model olmaktadır. Bu anlamda söz konusu bağlanma stilleri ve öz-düzenleme kavramları teorik olarak birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmüş ve ortaokul öğrencilerin bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılmasına gerek duyulmuştur. Çalışmadan elde edilecek olan bulgular hem çocuklarını yetiştirecek olan ebeveynlerin daha bilinçli olması hem de bu ebeveynlere ortam hazırlayacak olan yetkililere, eğitimcilere ve psikolojik danışmanlara bağlanma stilleri ile öz düzenleme arasındaki ilişki hakkında ışık tutacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişki olarak belirlenmiştir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeyleri cinsiyetlerine, okul türlerine ve sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama yöntemi, bir gruba ait belirli özellikleri saptamak için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışma yöntemidir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, 2017).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar İlçesinde bulunan bir özel ve bir devlet okulunda eğitim gören 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilere verilen 450 formdan geçersiz olanlar elemeyen geçirildikten sonra, araştırma devlet okullarından 118, özel okullardan ise 256 olmak üzere toplam 374 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 374 öğrenciden 205’i kız, 169’u erkek öğrencidir. Bu öğrencilerden 63’ü 5. sınıfta, 126’sı 6.sınıfta, 97’si 7. Sınıfta, 88’i 8. sınıfta öğretim görmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılacak okulların okul müdürlerine ve psikolojik danışmanlarına uygulama hakkında bilgi verildi, uygulamanın hangi gün ve saatlerde hangi sınıflara yapılacağı belirlendi. Belirlenen gün ve ders saatlerinde, gönüllü olan öğrencilere araştırmacı tarafından ölçme araçları uygulanarak araştırma verilerine ulaşıldı. Veri toplamak amacıyla, Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği, Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türünü içeren değişkenler ile ilgili bilgiler saptanmıştır.

Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği: Ölçek Kerns ve arkadaşları (1996) tarafından geliştirilmiş, Sümer ve Şendağ (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 15 maddeden oluşan ölçek, çocukların ebeveynlere karşı duyduğu güvenli bağlanma düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçekte her madde için karşıt yönlü iki ifade bulunmaktadır (Bazı çocuklar... ama Bazı çocuklar...). Katılımcılardan, öncelikle "AMA" yazan kutunun hemen sağında ve solunda tanımlanan iki çocuk tipinden hangisine daha çok benzediğine karar vermesi daha sonra da seçtiği tarafa gidip tarif edilen çocuğa ne kadar benzediğini ifade etmesi beklenmektedir. Ters yönde yazılmış yedi madde yeniden kodlandıktan sonra ölçek toplam puan üzerinden (15-60 arasında değişen puanlarla) ya da madde sayısına bölünerek ortalama değerler üzerinden (1-4 arasında değişen puanlarla) değerlendirilebilir. Yüksek puanlar ebeveynlere karşı güvenli bağlanmaya karşılık gelmektedir. Ters kodlanan maddeler: 1, 3, 4, 9, 10, 13, 15'dir. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği: Bu ölçek 16 maddeden oluşmakta ve öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. "Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği" Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının değerlendirilmesi, "hiçbir zaman" ve "her zaman" uçları arasında belirlenen 5 dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı, açık olma ve arayış olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları açık olma alt ölçeği için 0.84, arayış alt ölçeği için 0.82 ve ölçeğin tamamı için 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri içinde ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin öz düzenleme becerisinin arttığı söylenebilir. Bu araştırmada güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen öz düzenleme, bağlanma stilleri ve demografik bilgi verileri öncelikle Microsoft Excel Worksheet programında geçirilip kaydedilmiştir. Daha sonra elde edilen dosya, SPSS 25.0 paket programına aktarılmıştır. Daha sonra ise katılımcıların öz düzenleme ve bağlanma stillerinin cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için bağımsız t test tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların öz düzenleme ve bağlanma stillerinin sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) tekniği kullanılmıştır. Son olarak da katılımcıların bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmıştır. Sonuçların yazılımında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizlere yer verilmiştir. Öncelikle ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyetlere göre bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyinin karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Ort.	SS	t	p
Bağlanma Stili	Kız	205	46,970	8,179	1,079	,281
	Erkek	169	46,082	7,588		
Açık olma	Kız	205	31,068	4,518	2,004	,046
	Erkek	169	30,112	4,676		
Arayış	Kız	205	28,307	6,167	,944	,346
	Erkek	169	27,710	5,986		
Öz düzenleme	Kız	205	59,35	9,60	1,54	,122
	Erkek	169	57,82	9,70		

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ($t=1,079$; $p>.05$), Öz düzenleme ($t=1,549$; $p>.05$) ve öz düzenleme alt boyutlarından arayış ($t=0,944$; $p>.05$) puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken; açık olma puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=30.1$ iken kızlarda bu değer $\bar{x}=31.06$ 'dir. Açık olma alt boyutu anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t=2,004$, $p<.046$). Kız öğrencilerin açık olma puanlarının erkek öğrencilerin açık olma puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul türüne göre bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeylerinin karşılaştırılması

	Okul türü	n	Ortalama	SS	t	p
Bağlanma Stili	Özel	256	45,714	8,080	-3,109	,002
	Devlet	118	48,423	7,254		
Açık olma	Özel	256	30,128	4,572	-3,174	,002
	Devlet	118	31,737	4,514		
Arayış	Özel	256	27,378	6,080	-3,118	,002
	Devlet	118	29,466	5,871		
Öz düzenleme	Özel	256	57,507	9,631	-3,487	,001
	Devlet	118	61,203	9,287		

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ($t=3.109$; $p<.05$), öz düzenleme ($t=3.487$; $p<.05$) ve öz düzenleme alt boyutlarından arayış ($t=3.118$; $p<.05$) ve açık olma ($t=3.174$; $p<.05$) puan ortalamaları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında bu anlamlı farklılığın devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin bağlanma stillerinin ($\bar{X}=48.42$) özel okulda eğitim gören öğrencilerden ($\bar{X}=45.79$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeylerinin karşılaştırılması

	Sınıf	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Bağlanma stili	5. Sınıf	63	48,127	7,04	G. Arası	504,25	3	168,08	2,717	,045	5-8; 6-8
	6. Sınıf	126	47,246	8,27	G. İçi	22893,43	370	61,87			
	7.Sınıf	97	46,319	7,23	Toplam	23397,69	373				
	8. Sınıf	88	44,761	8,47							
	Toplam	374	46,569	7,92							
Açık olma	5. Sınıf	63	30,190	4,77	G. Arası	50,73	3	16,91	,795	,497	
	6. Sınıf	126	31,047	4,82	G. İçi	7873,80	370	21,28			
	7.Sınıf	97	30,247	4,31	Toplam	7924,54	373				
	8. Sınıf	88	30,795	4,50							
	Toplam	374	30,636	4,60							
Arayış	5. Sınıf	63	28,190	5,93	G. Arası	279,36	3	93,12	2,546	,056	
	6. Sınıf	126	29,150	5,98	G. İçi	13534,11	370	36,57			
	7.Sınıf	97	27,195	5,92	Toplam	13813,47	373				
	8. Sınıf	88	27,261	6,34							
	Toplam	374	28,037	6,08							
Öz düzenleme	5. Sınıf	63	58,381	9,61	G. Arası	478,65	3	159,55	1,718	,163	
	6. Sınıf	126	60,198	9,83	G. İçi	34369,55	370	92,89			
	7.Sınıf	97	57,443	9,23	Toplam	34848,20	373				
	8. Sınıf	88	58,056	9,80							
	Toplam	374	58,673	9,66							

Tablo 3’te ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri, öz düzenleme düzeyleri ile açık olma ve arayış alt boyutlarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf seviyelerine göre ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri toplam puanı istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Bu anlamlı farklılık

5. sınıf ($\bar{X}=48.12$) ile 8. sınıf ($\bar{X}=44.76$) ve 6. sınıf ($\bar{X}=47.24$) ile 8. sınıf ($\bar{X}=44.76$) grupları arasındadır. 5. ve 6. sınıf öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyleri 8. sınıf öğrencilerin güvenli bağlanma düzeylerinden yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öz düzenleme düzeyleri ($p=1.718>0.05$) ve öz düzenleme alt boyutları arayış ($p>0.05$) ve açık olma ($p>0.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki korelasyon

	BS	Açık olma	Arayış
Bağlanma Stili	1		
Açık Olma	.226**	1	
Arayış	.205**	.627**	1
Öz düzenleme	.237**	.871**	.928**

Tablo 4'de görüldüğü gibi öz düzenleme ve alt boyutları açık olma ve arayış ile "bağlanma stilleri" arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi sonucunda; ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.24$); bağlanma stilleri ile açık olma alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.23$), bağlanma stilleri ile arayış alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ($r=.21$) bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bağlanma stillerinin ve öz düzenleme düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesi durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri, öz düzenleme ve alt boyutlarından arayış cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken; öz düzenleme alt boyutlarından açık olma anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin açık olma puanlarının erkek öğrencilerin açık olma puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dadlı (2015) ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu yaş grubunda kız öğrencilerin daha çok akademik çalışmalara yöneldiği erkek öğrencilerin ise daha çok sosyal etkinliklere yöneldiği için bu farklılığın ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili paralel bulgular olsa da farklı bulgulara da rastlanmıştır. Üredi ve Üredi (2005) yaptıkları bir çalışmada öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada bağlanma stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun sebebinin bu yaşlarda ki öğrencilerin ilgilerini anne babalarından ziyade akranlarına yöneltmesi ve onlarla daha güçlü bağlar kurması şeklinde olduğu düşünülmektedir. Yolalan (2013) tarafından yapılan çalışmada kızların güvenli bağlanma ortalamasının erkeklere oranla daha düşük olduğunu yani erkeklerin kızlara göre daha güvenli bağlandığını bunun sebebinin ise erkeklerin kızlara göre ebeveynlerinden daha tutarlı ve ilgili bir yaklaşım görmesi olabileceğini ifade etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri, öz düzenleme ve öz düzenleme alt boyutlarından arayış ve açık olma okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin bağlanma stilleri özel okulda eğitim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu farklılığın özel okulda eğitim gören öğrencilerin ailelerinin maddi olarak daha büyük bir yükümlülüğün altında olmasından bu yüzden anne ve babanın daha çok çalışması gerektiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durumda özel okul ile devlet okullarının öğrenci yapısının incelenmesi gerekli ise de iki kurum arasındaki farklılıklar özellikle aile yaşamı konusunda kendini göstermektedir. Özel okulların hitap ettiği kesim ile devlet okullarının hitap ettiği kesim arasındaki temel farklılığın ekonomik gelişim olduğu aşikârdır. Bunun haricinde eğitim ve sosyal hayat boyutunda birbirinden farklılık göstermesi

sadece maddi sebeplerin etkili olmadığını göstermektedir. Özel okullardaki öğrencilerin aileleri ile geçirdikleri vakit ve geçirilen vaktin kalitesi ile ailelerin bireye bakış açıları bu farklılığın özünü oluşturmaktadır.

Sınıf seviyelerine göre ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılık 5. sınıf ile 8. sınıf, 6. sınıf ile 8. sınıf grupları arasındadır. Sınıf seviyesi arttıkça çocukların bağ kurdukları kişi sayısı artmaktadır. Yaşları büyüdükçe çocuklar yakın arkadaşlarına ya da karşı cinsten kişilere bağlanabilmektedir. Bu sebeple anne veya baba ile kurulan bağın azaldığı düşünülmektedir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öz düzenleme düzeyleri ve öz düzenleme alt boyutları arayış ve açık olma arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun sebebinin öğrencilerin ilkokuldan sonra farklı bir eğitim kademesine geçmenin vermiş olduğu heyecan ve bazen de kaygı ile ortaokulun ilk yıllarında derslerine önem verdiği son yıllarında ise liseler için gireceği sınavlar nedeniyle aynı şekilde derslerini önemseydiği şeklinde olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenleme ve öz düzenleme alt boyutları olan açık olma ve arayış arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde bağlanma stillerinin iletişim becerileri (Kılıç, 2016), kimlik statüleri (Baş, 2013), öz yeterlilikleri (Erzen, 2013), karar verme stilleri (Yılmaz, 2015), stresle başa çıkma tutumları (Altundağ, 2011) ve sınav kaygıları (Erzen, 2013) ile arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bağlanma stilleri ve öz düzenlemeye ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular ışığında ortaokul öğrencilerinin güvenli bağlanma düzeyleri arttıkça öz düzenleme düzeyinde artış olduğu veya öz düzenleme düzeyi azaldıkça güvenli bağlanma düzeylerinin de azaldığı görülmektedir. Güvenli bağlanan bireylerin kendilerine ve başkalarına dair algıları olumludur. Aile ilişkileri daha kuvvetlidir. Kendisinin daha çok farkındadırlar bu yüzden kendilerini daha kolay motive edebilir ve düzenleyebilirler böylece öğrenme sürecine aktif katılım sağlayabilirler. Dolayısıyla bu bireylerin buldukları ortamlara katılımları özellikle eğitim öğretime tutumları da olumludur. Eğitimin temel kurumu olan ailede hayata dair bilgileri reddetmek yerine sorgulayarak kabul etme eğilimleri daha gelişmiştir. Öğretimin temel noktası olan kurumlarda öğreticiye yönelik tepkileri de benzer şekilde kabul edici olacağından güvenli bağlanma stiline sahip olan bireylerin öz düzenleme düzeylerinin de artması beklenebilir.

Araştırmanın sonuçlarının tekrarlanabilirliğinin test edilebilmesi için farklı ve daha büyük örneklem gruplarıyla yeni araştırmalar yapılabilir. Araştırmada bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyi arasında pozitif yönde düşükte olsa bir ilişki tespit edilmiştir. Buna dayanarak, anne veya baba ile kurulan bağın önemine dair ebeveynlere bilinçlendirme eğitimi verilebilir.

Extended Summary

Introduction

A person who is a social being wants to have close relationships with other individuals and to trust them. This established proximity is called attachment. The concept of attachment is important for human survival and emotional intimacy with other people. This bond, established during infancy, affects the individual throughout his life.

There are four types of attachment styles: safe, obsessive, indifferent and fearful. In the style of safe attachment, the person's perception of himself or herself is positive. In the obsessive attachment style, the person's perception of himself / herself is negative, while the perception of others is positive. In the style of indifferent attachment, the person's perception of himself / herself is positive and his / her perception of others is negative. The person's perception of himself and others is negative in the style of fearful attachment.

The concept of self-regulation is defined by Bandura (1991) as 'an activity mechanism that plays a major role in the development of personal identity by the influence of motivation, emotion, thought and behavior. With self-regulation skills, the student will be responsible for his / her own learning processes.

In the secondary school (grades 5, 6, 7 and 8), which educates the young people who will guide the course of our country in the near future, self-regulation is very important for students when studying, because in this period more regular course work is required to enter the exam process. This examination will determine which high schools students can register for. As a result of these exams, they will study at a university depending on the high school they went to, they will choose a profession and live their lives in this framework. For this reason, it is necessary to investigate whether there is a relationship between the attachment styles and the self-regulation levels of secondary school students. The findings from the study will shed light on the relationship between self-regulation and the styles of attachment with regard to authorities, educators and psychological counsellors who will prepare the environment for the children as well as the parents who will raise their children. In this context, the purpose of the research was determined as the relationship between the attachment styles and the self-regulation levels of secondary school students. To achieve this basic goal, the following questions are asked:

1. Do the attachment styles and self-regulation levels of secondary school students differ significantly according to their gender, school types and class levels?
2. Is there a significant correlation between students' attachment styles and self-regulation levels?

Method

In this study, the relational scanning model was chosen from amongst quantitative research methods. The study was conducted in a private and a public school in Üsküdar, Istanbul, in the 2017-28 academic year. The students constitute classes 5, 6, 7 and 8. These students were chosen by means of an easily accessible sampling method. The study was carried out with 374 students, 118 of which were from public schools and 256 from private schools. The school principals and psychological counsellors of the schools to be surveyed were informed about the application and the dates and times of the application were determined. At the specified dates and times, the research data was obtained by the researcher by applying the measurement tools to the students who were volunteers. In order to collect the data, Kerns Secure Attachment Scale, a Perceived Self-regulation Scale and a personal data form were used. The self-regulation, attachment styles, and demographic information data obtained from the participants were recorded in a Microsoft Excel Worksheet. Then the resulting file was transferred to the SPSS 25.0 package program. After that, the independent t test technique was used to determine whether the participants' self-regulation and attachment styles were different according to gender and school type. The one-way variance analysis (Anova) technique was used to determine whether the participants' self-regulation and attachment styles differed according to class level. Finally, the a Pearson moments multiplication correlation analysis was conducted to examine whether there was a significant correlation between the bonding styles and self-regulation levels of the participants. For the results, the significance level of 0.05 was taken as a criterion.

Findings

According to the findings obtained from the research conducted in order to examine the relationship between the attachment styles and self-regulation levels of secondary school students, the results can be summarized as follows:

While attachment styles, self-regulation and sub-dimensions of secondary school students did not differ significantly according to gender, the self-regulation sub-dimension of 'being open' differed significantly. The scores of female students are significantly higher than those of male students. The attachment styles, self-regulation and self-regulation sub-dimensions of secondary school students showed a significant difference according to school type. The scores for attachment styles of the students attending the public school were significantly higher than those for the students in private schools.

The attachment styles of secondary school students differed significantly in terms of class levels. These differences are between the 5th class and 8th class, and the 6th class and 8th class groups. In the study, it was seen that there was a positive and low level significant relationship between the attachment styles of secondary school students and self-regulation and the self-regulation sub-dimensions of 'being open' and 'searching'.

Discussion and Conclusion

The following recommendations can be made as a result of the research. In order to test the reproducibility of the results of the research, new studies can be carried out with different and larger sample groups. In the study, there was a positive and low correlation between attachment styles and the self-regulation level. On the basis of this, parents may be given training on the importance of the attachment to the mother or father.

Kaynakça / References

- Altundağ, G. (2011). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri, stresle başa çıkma tutumları ve stresi algılama düzeyinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, S. & Gelişli, Y. (2015). Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 220-228.
- Baş, N. (2013). *Ergenlerin bağlanma stilleri ve kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Ankara.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2018). *Bağlanma* (Çev: T. V. Soylu). İstanbul: Pinhan.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 750-760.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Pegem Akademi.
- Dadlı, G.(2015). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlilikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Demircan, Y. S. & Tanrıseven, I. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(35), 515-530.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlilikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Güneş, A. (2014). *Güvenli bağlanma*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Güngör, D.(2000). *Bağlanma stillerinin ve zihinsel modellerin kuşaklararası aktarımında ana babalık stillerinin rolü* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, T. & Kümbetlioğlu, M. (2016). Bağlanma stillerinin iletişim becerilerine etkisini araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 381-396.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Raja, N. (1991). *Perceived attachments to parents and peers well-being in adolescence*, New York: Youth Adolesc.
- Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Süer, N. (2014). *Öz düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Psychometric evaluation of adult attachment measures on Turkish samples and a cross-cultural comparison. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-109.
- Sümer, N. & Şendağ, M. A. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
- Tüzün, O. & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Üredi, I. & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.

- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Yılmaz, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Yolalan, H. (2013). *Ergenlerde depresyon ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler; bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159(3).



Eğitim Kaynaklarının Kullanım Etkinliği Üzerine Bir Uluslararası Karşılaştırma

Başak Erdem-Kara¹, Osman Tat¹

¹ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Sorumlu Yazar: Osman Tat, osmntt@gmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu makale 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynak Gösterimi: Erdem-Kara, B., & Tat, O. (2019). Eğitim kaynaklarının kullanım etkinliği üzerine bir uluslararası karşılaştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 153-170. doi: 10.17244/eku.478617

An International Comparison on Efficiency in Use of Educational Resources

Başak Erdem Kara¹, Osman Tat¹

¹ Graduate School of Educational Sciences, Hacettepe University, Ankara, Turkey

Corresponding Author: Osman Tat, osmntt@gmail.com

Article Type: Reresearch Article

Bilgilendirme: This study was presented at the 27th International Congress of Educational Sciences.

To Cite This Article: Erdem-Kara, B., & Tat, O. (2019). Eğitim kaynaklarının kullanım etkinliği üzerine bir uluslararası karşılaştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 153-170. doi: 10.17244/eku.478617



Eğitim Kaynaklarının Kullanım Etkinliği Üzerine Bir Uluslararası Karşılaştırma

Başak Erdem-Kara¹, Osman Tat¹

¹Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3066-2892>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2950-9647>

Öz

İlk olarak 2003 yılında uygulanan ve sonraki her üç yılda bir tekrarlanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçları öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin ülkeler arasında karşılaştırılmasında, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konmasında kullanılan oldukça kapsamlı göstergelerdir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda öğrencilerin farkı alanlara ilişkin performansları ölçülürken aynı zamanda katılımcı ülkelerin eğitimini etkileyen alt yapı ve insan kaynakları gibi birçok girdiye ait veri de toplanmaktadır. Bu çalışmada, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın son üç dönemine göre Türkiye'nin, eğitim kaynaklarını etkin kullanımı bakımından Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) üyeleri içerisindeki konumu, etkinlik oranının yıllar içerisindeki değişimi veri zarflama analizi yardımı ile incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'nin hangi girdilerde nasıl bir değişikliğe gitmesi gerektiği incelenmiştir. Araştırmada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın 2009, 2012 ve 2015 dönemlerine katılan OECD ülkelerinin öğrenci test sonuçları ve okul anketi verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye'nin her üç dönemde de kaynaklarını etkin kullanmadığı ve etkin kullanma oranının genel OECD ortalamasının belirgin bir biçimde altında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye'nin etkinlik oranının 2015 uygulamasında oldukça düştüğü tespit edilmiştir. Her üç dönem için de Türkiye'nin öğrenci/öğretmen oranını düşürmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Kaynak, OECD, PISA, Veri zarflama, Verimlilik

Makale Geçmişi:

Geliş: 05 Kasım 2018

Düzeltilme: 20 Şubat 2019

Kabul: 20 Şubat 2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

An International Comparison on Efficiency in Use of Educational Resources

Abstract

The Programme for International Student Assessment (PISA) was conducted first in 2003 and has been repeated in each following three-year period. The result of the programme is one of the most extensive indicators that is used in international comparison of students in terms of skills and knowledge, determination of direction of educational policy and in detection of weak and adequate aspects of educational systems. The program does not only aim to evaluate the performance of students in various fields but also gather data about factors affecting educational systems like human resources or background variables across countries. In this research, the authors aim to investigate the position of Turkey in relation to the OECD countries in terms of effective use of resources in the last three cycles of The Programme for International Student Assessment and the change of the efficiency rate in those cycles. The data of this study consist of student performance results in mathematics tests and four school questionnaire variables in the last three study cycles. It is detected that Turkey could not benefit from its resources efficiently in any cycle and the average efficiency rate is significantly below the OECD average. Another prominent finding of this research according to all three cycles is that Turkey should decrease the student/teacher ratio to be an efficient country member.

Article Info

Keywords: Data envelopment analysis, Efficiency, OECD, PISA, Resource

Article History:

Received: 05 November 2018

Revised: 20 February 2019

Accepted: 20 February 2019

Article Type: Research Article

Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-Programme for International Student Assessment), birçok ülkenin katılımıyla gerçekleşen ve 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gerekli temel bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını ölçmeyi amaçlayan bir uygulamadır (OECD, 2017). OECD tarafından düzenlenen PISA uygulamasına ilişkin sonuçlar; öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ülkeler arası karşılaştırmasını yapmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek için kullanılabilir (Taş, Arıcı, Ozarkan, & Özgürlük, 2016). PISA sonuçları, yönetici ve eğitimcilere, yüksek performans gösteren ülkelerin eğitim sistemlerinin özelliklerini inceleyerek, kendi ülkelerine adapte edebilecekleri etkili politikalar belirleyebilmeleri noktasında yardımcı olur (Yuan, Ying & Shan, 2016). Benzer şekilde; Aydın, Selvitopu ve Kaya (2018), ülkelerin eğitim sistemleri ve genel ekonomik görünümüyle alakalı çok boyutlu ve boylamsal veriler sağlaması nedeni ile PISA sonuçlarının önemli olduğunu belirtmiştir.

İlk olarak 2000 yılında düzenlenen ve sonraki her üç yılda bir tekrarlanan PISA uygulamasına, Türkiye 2003 yılında dâhil olmuştur (OECD, 2017). Matematik okuryazarlığı sonuçlarına bakıldığında, son üç uygulamada Türkiye ortalaması hem OECD ortalamasının hem de katılan tüm ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır. Son üç uygulamada Matematik Okuryazarlığı değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yıllara Göre PISA Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanları

	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
OECD Ortalaması	496	494	490
Tüm Ülkeler Ortalaması	465	470	461
Türkiye Ortalaması	445	448	420
Türkiye Sıralaması	41	44	50
Katılımcı Ülke Sayısı	65	65	72

Kaynak: Taş, Arıcı, Ozarkan, & Özgürlük (2016)

Tablo 1’deki verilere göre; tüm ülkeler ortalamasının 465, OECD ortalamasının 496 olduğu PISA 2009 uygulamasında, Türkiye 445 ortalamayla 65 ülke arasında 41. sırada yer almıştır. PISA 2012 uygulamasında, tüm ülkeler ortalaması 470 ve OECD ortalaması 494 iken, Türkiye ortalaması 448’dir ve 65 ülke arasında 44. sırada yer almıştır. PISA 2015 matematik okuryazarlığı sonuçlarına bakıldığında ise, genel ortalama 461, OECD ortalaması 490 iken, Türkiye ortalaması 420 olmuştur ve 72 ülke arasından 50. sırada yer alınmıştır. Son üç uygulamada da üyesi olduğu OECD’nin ortalamasının bariz bir biçimde altında bulunan Türkiye için bu durumun nedenlerinin detaylı bir biçimde incelenmesi oldukça önemlidir.

Türkiye’nin PISA uygulamalarındaki düşük performansının arkasında eğitim, sosyal yaşam ve ekonomi ile alakalı birçok etkenin bulunduğu düşünülmektedir (Yorulmaz, Çolak, & Ekinci, 2017). Savaşçı ve Tomul (2013), öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilecek önemli faktörlerden birinin eğitimde kullanılan kaynaklar olduğunu belirtmiştir. OECD (2016) raporunda ise, eğitime yapılan yatırımların ve kullanılan kaynakların öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu ancak bu etkinin düşük düzeyde kaldığı; önemli olan noktanın kaynakların niteliği ve ne şekilde kullanıldığı olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, yöneticilerin, okulların ve ailelerin odaklanması gereken nokta eğitimsel kaynakların etkili kullanılıp kullanılmadığı ve hangi kaynakların öğrenci performanslarını artırabileceğidir. Benzer şekilde, Berberoğlu ve Kalender (2005) eğitimde yapılan yatırımların etkililiğinin önemine vurgu yapmıştır. Bu bilgiler ışığında, Türkiye’nin kaynaklarını ne derece etkin kullandığının ve bu durumun diğer ülkelerle karşılaştırılmasının, Türkiye’nin düşük performansına ilişkin bilgi sunabileceği düşünülmüştür. Yapılan karşılaştırmalar, eğitime yapılan yatırımların ve kullanılan kaynakların öğrenci performansı üzerindeki etkisi konusunda fikir vermiştir.

Literatür incelendiğinde, PISA verileri kullanılarak yapılan veri zarflama analizi (VZA) çalışmalarına rastlanmıştır, ancak bu çalışmaların genellikle ülkelerin kendi içerisindeki okulların etkinlik karşılaştırmaları ile sınırlı kaldığı görülmüştür (Agasisti, 2013; Demir & Depren, 2009; Demir, Depren, & Kılıç, 2010; Yalçın & Tavşancıl, 2014). Agasisti (2013), PISA 2006 verisini kullanarak İtalya’daki okulların etkinlik değerlerini veri zarflama analizi

ile hesaplamış ve okul karşılaştırması yapmıştır. Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında, Demir ve Depren (2009), PISA 2006 verileri üzerinden okullar bazında bir etkinlik ölçümü yapmış ve Türkiye'deki 147 okulu incelemiştir. Demir, Depren ve Kılıç (2010) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki ortaöğretim okullarının etkinliği PISA 2003 verisi üzerinden analiz edilmiştir. Yalçın ve Tavşancıl (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, PISA 2003, 2006 ve 2009 yıllarında ortak olarak bulunan Türkiye'deki okul türlerinin etkinliklerini VZA yöntemiyle karşılaştırmıştır. Veri zarflama yöntemi kullanılarak ülkeler arası etkinlik karşılaştırmalarının yapıldığı yalnızca iki çalışmaya rastlanmıştır (Gavurova, Kocisova, Belas, & Kraješ, 2017; Lorcu & Acar-Bolat, 2015). Gavurova ve diğerleri (2017), Avrupa Birliği ülkelerinin ortaöğretim eğitim sistemlerini görece etkinlik değerlerini PISA 2015 verisi üzerinden hesaplamışlardır. Benzer şekilde, Lorcu ve Acar-Bolat (2015), Türkiye'deki ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerdeki ortaöğretim düzeyindeki eğitimin etkinlik değerlerini, PISA 2009 verilerini kullanarak VZA yöntemiyle karşılaştırmıştır. Çalışmalar incelendiğinde, kaynakların etkin kullanımı yönünden Türkiye'nin diğer ülkelerle karşılaştırıldığı çalışmaların sınırlı olduğu; ayrıca sonuçların tek bir PISA uygulama dönemi ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Sonuçların boyamsal açıdan değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Türkiye'nin etkin kaynak kullanımı bağlamında yıllar içerisindeki durumunun ve diğer ülkeler arasındaki yerinin detaylı incelenmesinin faydalı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, çalışma kapsamında Türkiye'nin kaynaklarını ne derece etkin kullandığını ve performansını etkileyen olası faktörleri incelemek amacıyla veri zarflama analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, hangi OECD ülkelerinin kaynaklarını etkin kullanabildikleri ve Türkiye'nin OECD ülkeleri arasındaki yeri 2009, 2012, 2015 yıllarına göre ayrı ayrı incelenmiş ve değişim yorumlanmıştır. Böylelikle, Türkiye'nin hem etkin kaynak kullanımı noktasında yıllar içerisindeki durumu, hem de OECD ülkeleri arasındaki yerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır;

1. PISA 2009, 2012 ve 2015 uygulaması sonuçlarına göre;
 - a) Kaynaklarını etkin kullanan ülkeler hangileridir?
 - b) Kaynakların etkin kullanımı bakımından Türkiye'nin diğer ülkeler arasındaki yeri nasıldır?
 - c) Türkiye'nin etkinlik değerini yükseltmek için yapılabilecek değişiklikler nelerdir?

Yöntem

OECD ülkelerinin etkin kaynak kullanımını ve Türkiye'nin bu ülkeler arasındaki yerini üç döneme ait PISA verileri üzerinden ortaya koyma amacı taşıyan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama araştırmaları, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu, mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

Evren Örneklem

Çalışma kapsamında, PISA 2009, 2012 ve 2015 uygulamasından OECD üyesi ülkelere ilişkin verilere ulaşılmıştır. PISA'ya katılan OECD ülkesi sayısı 2009 ve 2012 yılları için 34, 2015 yılı için ise 35'tir. Ancak analizler kapsamında, girdi değişkenlerine ilişkin kayıp veri bulunduran ülkeler analiz dışı bırakılmıştır. Analize, 2009 ve 2012 yılları için 33, 2015 yılı içinse 32 ülkeyle devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak PISA 2009, 2012 ve 2015 uygulamalarında kullanılan okul anketleri ve başarı testi kullanılmış, veriler OECD'nin internet sayfasından sağlanmıştır. Okul anketleri incelenerek, her üç uygulamada da tüm OECD ülkeleri için ortak olan değişkenler belirlenmiş ve girdi değişkenleri olarak kullanılmıştır. Üç yıldan elde edilen matematik başarıları puanları ise çıktı değişkeni olarak alınmıştır.

Veri Analizi

Analiz için EMS paket programı kullanılmış, girdi odaklı CCR modeline dayalı olarak analiz yapılmıştır. Analiz sonrası elde edilen sonuçlara göre etkin olan ülkeler ile etkin olmayan ülkeler karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır.

Veri Zarflama Analizi

İlk olarak Farrell tarafından 1957'de ortaya atılan, Charnes, Cooper ve Rhodes (1978) ve Banker, Charnes ve Cooper (1984)'ün katkılarıyla geliştirilen veri zarflama analizi, etkinlik ölçümünde kullanılan ve matematiksel programlamaya dayalı olan non-parametrik bir tekniktir (Thanassoulis, Portela, & Despic, 2008). Girdi veya çıktı bakımından birbirine benzeyen karar verme birimlerinin görece etkinliklerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Girdiler ve

çıktıların farklı ölçek düzeylerinde olması veya farklı birimlerle ölçülmesi sorun teşkil etmemektedir. Bu yöntem sayesinde, her bir karar verme biriminde kaynakların ve etkinlik değerlerinin ölçümü yapılabilir ve her bir karar verme biriminin bir diğerine göre görece etkinlik değeri hesaplanabilir (Charnes, Cooper, & Rhodes, 1978). Yuan, Ying ve Shan (2016) ise veri zarflama analizini, belirli bir zaman aralığında çoklu girdiler kullanarak çoklu çıktılar üreten karar verme birimlerinin (KVB) görece etkinliklerini ölçmek için uygulanan non-parametrik bir teknik olarak tanımlamıştır. Bu yönteme dayalı olarak birden fazla girdi ve çıktının bulunduğu ve karşılaştırmanın zorlaştığı durumlarda, karar verme birimlerinin görece performansları değerlendirilir.

Karar verme birimi, kaynakların kullanımı bakımından etkinliği incelenen, birbirine benzeyen girdiler yardımıyla benzer çıktılar üreten işletme, ekonomik kuruluş ve okul benzeri birimler olarak tanımlanabilir. Analiz kapsamında, tüm KVB'ler için etkinlik puanı hesaplanır. Ayrıca, etkin olmayan KVB'ler için girdi ve çıktılarda yapılabilecek gerekli iyileştirmelere ilişkin bilgi sağlanır (Bektaş, 2007).

KVB'ler tarafından kullanılan kaynaklar girdi; ortaya çıkan kazanç, sonuç ve hizmet ise çıktı olarak tanımlanabilir. Etkinlik ise mevcut girdilerle ne derece etkin üretim yapılabildiğinin ölçüsüdür; mevcut çıktı ile maksimum çıktı arasındaki oranı ortaya koyar. Etkinlik oranının bire yaklaşıyor olması, girdilerin etkin kullanım derecesinin arttığını göstergesidir (Suiçmez, 2002).

Literatürde en yaygın kullanılan iki model CCR (Charnes, Cooper, Rhodes) ve BCC (Banker, Charnes, Cooper) modelleridir (Demir & Bakırcı, 2014). CCR modelinde, ölçeğe göre sabit getiri varsayımından hareket edilir. Ölçeğe göre sabit getiri, bir birimin girdisindeki artışın çıktısında eşit bir artış meydana getirmesi anlamına gelir. Yani, birimin ölçeğinin verimlilik üzerinde etkisi yoktur (Bektaş, 2007). BCC modelinde ise, ölçeğe göre değişken getiri varsayımı vardır ve benzer ölçekteki birimler birbirleri arasında karşılaştırılabilmektedir (Çakmak & Örkücü, 2016). Hem BCC hem de CCR modeli için girdiye ve çıktıya yönelik modeller bulunmaktadır. Girdi minimizasyonunun amaçlandığı girdiye yönelik modelde, belirli bir çıktı bileşimini en etkin şekilde üretebilmek için sağlanabilecek en uygun girdi bileşimi elde edilmeye çalışılır. Çıktı seviyesi sabit tutulurken, etkin olmayan KVB'lere ilişkin girdi bileşiminin ne derece azaltılması gerektiği araştırılır. Yani, çıktıya en az girdi ile ulaşılmaya çalışılır (Erpolat, 2011; Sarı, 2015). Çıktı maksimizasyonunun hedeflendiği çıktıya yönelik modelde ise, belirli bir girdi bileşimi ile elde edilebilecek maksimum çıktı bileşimi araştırılır. Girdi seviyesi sabit tutularak etkin olmayan KVB'lerin etkin hale gelebilmesi için çıktıların ne kadar artırılması gerektiğini ortaya koyar (Demir & Bakırcı, 2014; Erpolat, 2011; Sarı, 2015).

VZA'nın en temel avantajı, çok sayıda girdi veya çıktı bulunduğu durumlarda veya girdi ve çıktıların çok farklı birimlere sahip olduğu durumlarda bile karar verme birimleri arasında karşılaştırma yapabilmeyi mümkün kılmasıdır (Tanassoulis, Portela & Allen, 2004; Özkan-Aksu & Temel-Gencer, 2018). Etkinlik analizi ve performans değerlendirme amacıyla kullanılan bu analizin en yaygın olarak kullanıldığı sektörler; bankacılık, sağlık ve eğitimidir (Aladağ, Alkan, Güler, & Özdin, 2018).

Çalışma kapsamında, VZA uygulama aşamaları izlenmiş (Bozdağ, Altan, & Atan (2000)'den aktaran Bal, 2013; Sarı, 2015) ve izlenen adımlar aşağıda açıklanmıştır.

Adım 1. Karar verme birimlerinin seçilmesi. Yapılan çalışmada OECD ülkeleri karar verme birimleri olarak belirlenmiştir. Her bir ülke için her bir değişkene ilişkin ortalama değeri hesaplanmış ve analize bu değerlerle devam edilmiştir.

Tablo 2. Girdi ve Çıktı Değişkenleri

Girdi Değişkenleri	Öğrenci-Öğretmen Oranı
	Okul Mevcudu
	Tam Zamanlı Öğretmen Sayısı
Çıktı Değişkenleri	İnternet Erişimi Olan Bilgisayar Oranı
	Matematik Okuryazarlığı Puanları

Adım 2. Girdi ve çıktı değişkenlerinin belirlenmesi. Çalışma kapsamında 2009, 2012 ve 2015 yıllarına ait PISA veri setlerinden yararlanılmış; bu uygulamalardaki okul anketleri üç yıl için de incelenmiş, OECD ülkeleri için ortak olan beş değişken girdi değişkeni, bu yıllardaki matematik okuryazarlığı puanları ise çıktı değişkeni olarak alınmıştır. Analizde yer alan girdi ve çıktı değişkenleri Tablo 2'de sunulmuştur.

- Öğrenci-Öğretmen Oranı: Toplam öğrenci sayısının toplam öğretmen sayısına (Yarı zamanlı öğretmenler 0.5, tam zamanlı öğretmenler bir katsayısı ile hesaplanacak şekilde) oranının göstergesi olan bu değişken okullardaki insan kaynağının bir ölçüsüdür (OECD, 2016). Öğretmen-öğrenci oranı eğitime yapılan kaynak yatırımlarının insan kaynakları sınıfında yer almaktadır. OECD (2012) raporunda eğitime harcanan kaynakların önemli göstergelerinden birisi olarak belirtilen bu değişkendeki artış, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının artışı anlamına gelmektedir. Döş ve Atalmış (2016), PISA 2006, 2009 ve 2012 verilerini kullanarak yaptıkları araştırmalarında, bu değişkenin okuma, fen ve matematik başarıları ile negatif ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Koç ve Çelik (2015), öğrenci öğretmen oranı ile başarı arasında negatif ilişki olduğunu ifade etmiştir.
- Okul Mevcudu: Okullardaki toplam öğrenci sayısının göstergesidir. Okul müdürleri tarafından bildirilen bu değer, materyal kaynakları altında yer almaktadır (OECD, 2016). Egalite ve Kisida (2016), okul mevcudu arttıkça öğrencilerin okuma ve matematikteki akademik başarılarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.
- Tam Zamanlı Öğretmen Sayısı: Tüm okul yılının en az %90'ında öğretmenlik yapanlar tam zamanlı öğretmen olarak düşünülmüştür (OECD, 2014). Kyule, Kangu, Wambua, Mutinda ve Kamau (2014), yarı zamanlı öğretmenlerin geçici sözleşmeleri bulunduğunu ve tecrübelerini ve niteliklerini tam anlamıyla gösteremedikleri pozisyonlarda çalıştıklarını ve becerilerini tam olarak kullanamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Leszinske, Joley ve Bryant (2012), yarı-zamanlı öğretmenlerle yapılan anlaşmaların son ana bırakılması sebebiyle, dönem başlamadan önce müfredata ve öğrenciye uyum sağlama, öğretim gerekliliklerini yerine getirme gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle, yarı zamanlı öğretmen sayısının akademik başarı ile ters orantılı, tam zamanlı öğretmen sayısının ise doğru orantılı olduğu düşünülmüştür. Bu değişken analize sokulurken başarı ile ters orantılı olacak şekilde dönüştürülmüştür.
- İnternet Erişimi Olan Bilgisayar Oranı: Okullarda internete bağlı bilgisayar sayısının toplam bilgisayar sayısına oranlanmasıyla hesaplanır. İnternetin birçok eğitimsel konuda bilgi edinebilmek ve grup projelerindeki koordinasyonu sağlamak için değerli bir kaynak olduğunu belirtilmektedir. Bilgisayar, internet, yazılım ve diğer teknolojiler etkileşimli yönleri sayesinde okul çağındaki çocuklara geleneksel yöntemlerin sağlayamadığı olanaklar sağlayabilirler (Cuban, 2001). Ayrıca, evlerinde bilgisayar veya internet erişimi olmayan çocuklar için, okullarda bilgisayar ve internet erişimi olması önemli bir kazançtır. Bu değişkende meydana gelecek artış, internete bağlı bilgisayar oranının artacağı anlamına gelmektedir. Yani, bu artışın başarıya olumlu yansıtacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı VZA analizinin doğası gereği analize sokulurken başarı ile ters orantılı olacak şekilde dönüştürülmüştür.
- Matematik Okuryazarlığı Puanı: Bu değişken öğrenciler tarafından matematik okuryazarlığı testinden alınan puandır. Çalışma kapsamında kullanılan puan PVI puanıdır.

Adım 3. Modelin belirlenmesi ve etkinlik ölçümü. Araştırma kapsamında, CCR modeli kullanılmıştır. Eldeki çıktıya en etkin şekilde ulaşabilmek için en uygun olan girdi bileşimine ulaşılmaya çalışılan bu araştırmada, girdiye yönelik model tercih edilmiştir. Temel analiz modellerinde, KVB'lerin göreceli etkinliği değerlendirilebilir ancak etkin KVB'lerin sıralaması yapılamaz (hepsi '1' etkinlik değerine sahip olur). Bu nedenle etkin KVB'lerin kendi aralarında sıralanabilmeleri için süper etkinlik analizi de uygulanmıştır.

Adım 4. Sonuçların değerlendirilmesi. Verilerin düzenlenmesinden sonra analizler EMS programında yapılmıştır. Etkinlik değeri %100'ün üzerinde olan ülkeler etkin, diğerleri etkin olmayanlar olarak belirlenmiştir. Sonrasında, etkin olmayan ülkeler için referans almaları gereken ülke seti incelenmiş ve etkin olmayan ülkelerin etkin duruma gelebilmek için girdi değişkenlerinde yapmaları önerilen değişiklikler açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Bulgular

Üç uygulama yılı için etkinlik değerlere ve girdi değişkenlerinde yapılabilecek değişikliklere ilişkin elde edilen bulgular ayrı ayrı incelenmiştir. Son olarak Türkiye'nin durumu üç uygulama yılı için değerlendirilmiştir.

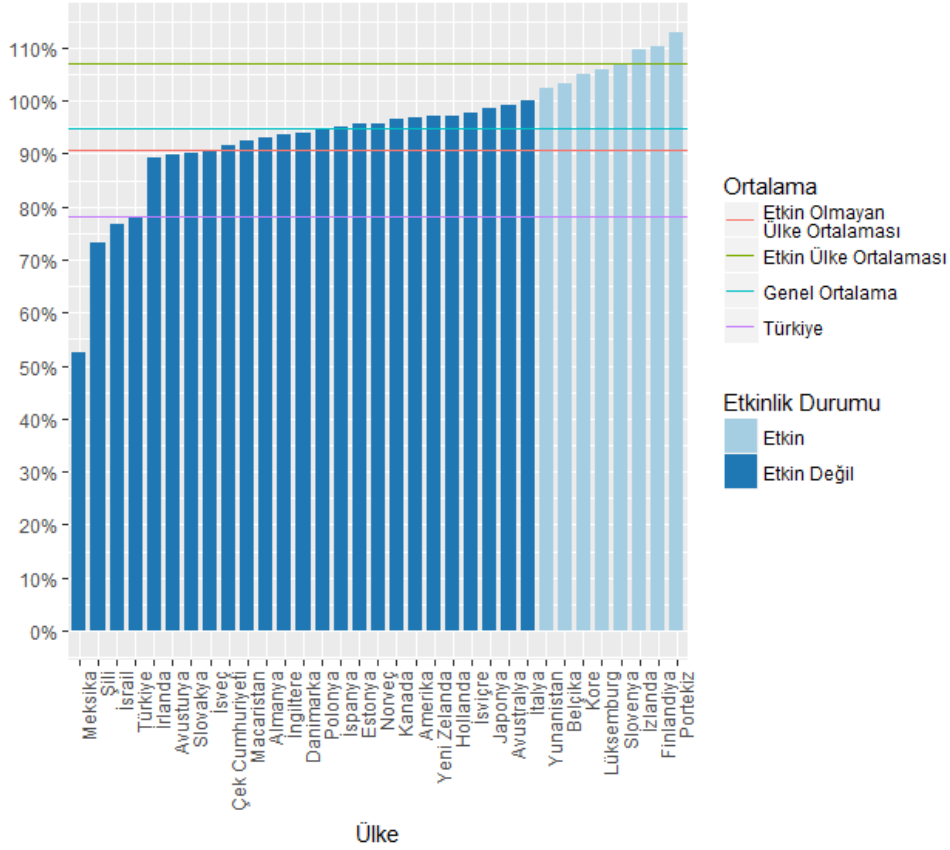
PISA 2009'a İlişkin Bulgular

PISA 2009 uygulamasından elde edilen verilere göre, sınava 34 OECD ülkesi katılmış, ancak Fransa kayıp veriler nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 33 ülke için etkinlik değerleri hesaplanmış, etkin olmayan ülkelerin girdi değişkenlerinde yapabilecekleri değişiklikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. OECD Ülkeleri için Veri Zarflama Analizi Sonuçları (PISA 2009)

	Etkinlik Değeri (%)	Öğrenci/ Öğretmen	Okul Mevcudu	Tam Zamanlı Öğrt.	İnternete Bağlı Bilgisayar
Avustralya	99.10	0	0	0	0
Avusturya	89.75	0.05	0	0	0
Belçika	103.35				
Kanada	96.55	1.27	0	0	0
İsviçre	97.71	1.56	14.26	0.02	0
Şili	73.10	8.67	347.25	0	0
Çek Cumhuriyeti	91.44	2.27	0	0	0
Almanya	92.91	4.28	211.18	0	0
Danimarka	93.92	0.73	17.28	0	0
İspanya	95.11	1.58	0	0	0
Estonya	95.60	1.14	85.3	0	0
Finlandiya	110.37				
İngiltere	93.64	0	0	0	0
Yunanistan	102.23				
Macaristan	92.35	1.58	0	0	0
İrlanda	89.11	2.25	84.45	0	0
İzlanda	109.54				
İsrail	76.59	1.26	0	0	0
İtalya	99.97	0.43	0	0	0.06
Japonya	98.58	1.44	0	0	0
Kore	105.07				
Lüksemburg	105.98				
Meksika	52.42	8.16	36.86	0.01	0
Hollanda	97.23	4.83	492.63	0	0
Norveç	95.62	0.85	0	0	0
Yeni Zelanda	97.09	0	0.2	0	0
Polonya	94.53	0.96	0	0	0
Portekiz	112.83				
Slovakya	90.10	2.7	0	0.01	0
Slovenya	106.99				
İsveç	90.79	1.19	0	0	0
Türkiye	78.19	3.05	0	0	0
Amerika	96.90	3.74	271.86	0	0

Tablo 3'teki verilere göre, 33 OECD ülkesinin 8'inin kaynaklarını etkin kullandığı, 25 ülkenin ise bu konuda başarısız olduğu söylenebilir. Burada, etkinlik puanı 100%'e eşit ve üzerinde olan ülkeler etkin, diğerleri ise etkin olmayan ülkelerdir. Kaynak kullanımı konusunda en etkin ülke Portekiz, en başarısız ülke ise Meksika olmuştur. Ülkelerin etkinlik değerlerine göre sıralaması Şekil 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. OECD Ülkelerinin Etkinlik Değerlerine Göre Sıralaması (PISA 2009)

PISA 2009 verilerine göre Türkiye, %78,19 etkinlik puanı ile etkin olmayan ülkeler arasında yer almaktadır. Şekil 1 incelendiğinde, Türkiye'nin etkin kaynak kullanımını anlamında 33 ülke içerisinde 30. sırada olduğu görülmektedir. Türkiye yaklaşık olarak %78 etkinlik oranı ile genel etkin olan ülkeler ortalamasının (%107) oldukça uzağında kalırken genel ortalamasının (%95) altında kalmaktadır. Etkin olmayan ülkeler ortalamasının (%91) da yaklaşık 13 puan gerisinde olan Türkiye'nin etkin ülke durumuna gelebilmesi için, Tablo 3'teki değerlere göre, öğrenci/öğretmen oranını 3.05 birim azaltması önerilmektedir. Türkiye için referans setini oluşturan ülkeler ise Finlandiya ve Kore'dir. Türkiye'nin etkin duruma gelebilmesi için %32 oranında Finlandiya'ya, %50 oranında Kore'yi örnek alması gerekmektedir.

PISA 2012'ye İlişkin Bulgular

PISA 2012 verilerine göre, uygulamaya katılan OECD ülkesi sayısı 34'tür. Kayıp veri bulundurması sebebiyle Avusturya veri seti analiz dışı bırakılmış, analize 33 OECD ülkesiyle devam edilmiştir. VZA sonucunda elde edilen etkinlik değerleri ve etkin olmayan ülkelerin girdi değişkenlerinde yapabilecekleri değişikliklere ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

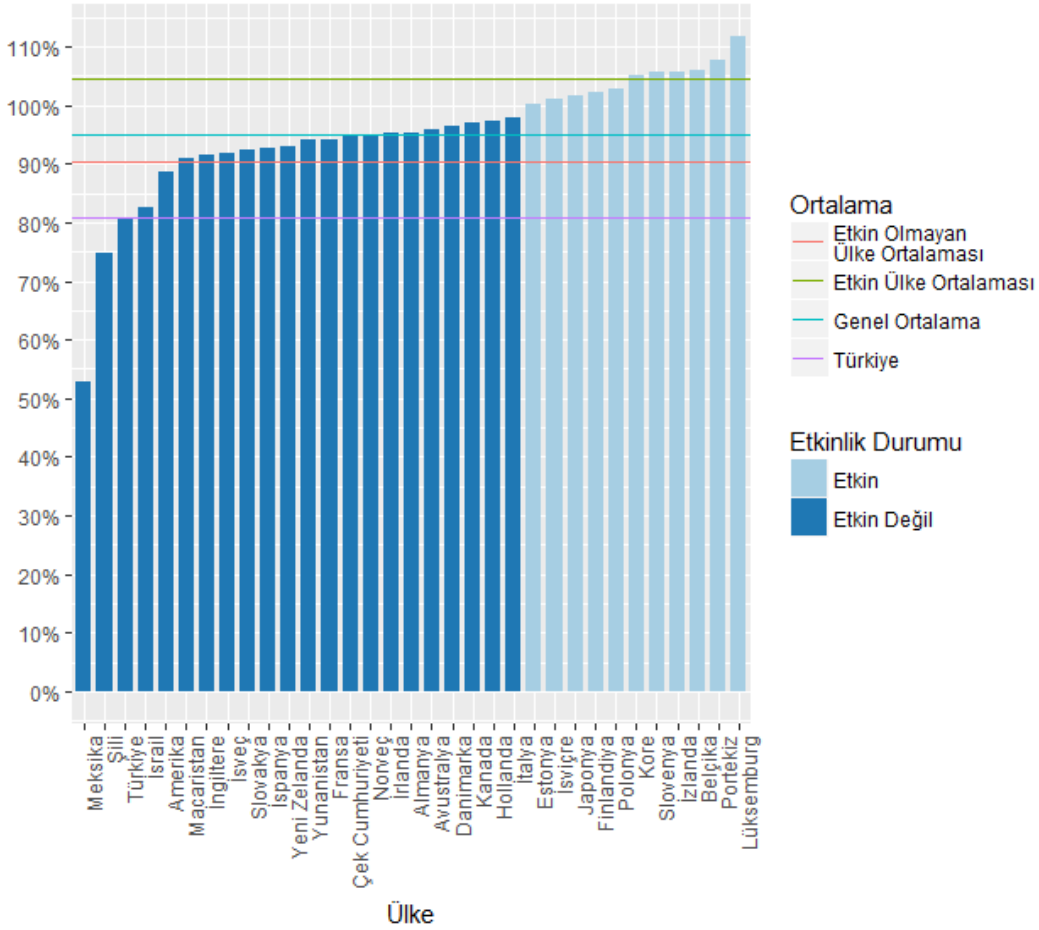
Tablo 4'teki verilere göre, 33 OECD ülkesinin 11'inin kaynaklarını etkin kullandığı, 22 ülkenin ise etkin kaynak kullanımında başarısız olduğu görülmüştür. Kaynak kullanımının etkinliği konusunda en başarılı ülke Lüksemburg, en başarısız ülke ise 2009 yılındaki gibi yine Meksika olmuştur. Ülkelerin etkinlik değerlerine göre sıralaması Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2'ye bakıldığında kaynaklarını en etkin şekilde kullanabilen ülkenin Lüksemburg, bu konuda en başarısız ülkenin ise Meksika olduğu görülmektedir. Türkiye, etkin kaynak kullanımını noktasında en başarısız üç ülkeden biri olmuştur. 2009 yılındaki uygulama sonuçlarına oldukça benzer sonuçların elde edildiği gözlenmektedir. Buna göre Türkiye yaklaşık %81 etkinlik oranı ile etkin olmayan ülke ortalamasının (%90) dokuz puan altında kalırken, genel ortalamasının (%95) 14 puan ve etkin ülke ortalamasının (%104) yaklaşık 23 puan gerisindedir. 2012 yılı uygulamasında etkin olmayan ülkeler ortalamasının ve genel ortalamasının bir önceki uygulamaya göre değişmediği gözlenirken, Türkiye'nin etkinlik oranının yaklaşık üç puan yükselttiği tespit edilmiştir. Tablo 4'teki sonuçlara göre, Türkiye'nin etkin ülke konumuna gelebilmesi için öğretmen/öğrenci oranını 3.14 birim azaltması gerekmektedir.

Ayrıca kaynakların etkin kullanımı bakımından Türkiye'nin örnek alması gereken ülkeler ise Kanada, Estonya ve Kore'dir.

Tablo 4. OECD Ülkeleri için Veri Zarflama Analizi Sonuçları (PISA 2012)

	Etkinlik Değeri (%)	Öğrenci/Öğretmen	Okul Mevcudu	Tam Zamanlı Öğrt.	İnternete Bağlı Bilgisayar
Avustralya	95.97	0	43.43	0	0
Belçika	105.91				
Kanada	96.98	1.4	0	0	0
İsviçre	100.96				
Şili	74.86	3.66	0	0	0
Çek Cumhuriyeti	94.75	2.03	0	0	0
Almanya	95.38	1.74	0	0	0
Danimarka	96.29	1.45	0	0	0
İspanya	92.80	0.66	0	0	0
Estonya	100.09				
Finlandiya	102.09				
Fransa	94.09	0.57	0	0	0
İngiltere	91.65	0	6.01	0	0
Yunanistan	94.08	0.28	0	0	0.05
Macaristan	90.91	1.19	0	0	0
İrlanda	95.35	1.85	0	0	0
İzlanda	105.60				
İsrail	82.62	0	4.83	0	0
İtalya	97.90	0.84	0	0	0.05
Japonya	101.64				
Kore	105.00				
Lüksemburg	111.69				
Meksika	52.88	6.36	0	0	0
Hollanda	97.36	0.84	0	0.01	0
Norveç	94.80	0.93	0	0	0
Yeni Zelanda	93.01	0	34.02	0	0
Polonya	102.74				
Portekiz	107.65				
Slovakya	92.29	2.55	0	0	0
Slovenya	105.57				
İsveç	91.93	1.63	0	0	0
Türkiye	80.98	3.14	0	0	0
Amerika	88.75	3.94	157.14	0	0



Şekil 2. OECD Ülkelerinin Etkinlik Değerlerine Göre Sıralaması (PISA 2012)

PISA 2015' İlişkin Bulgular

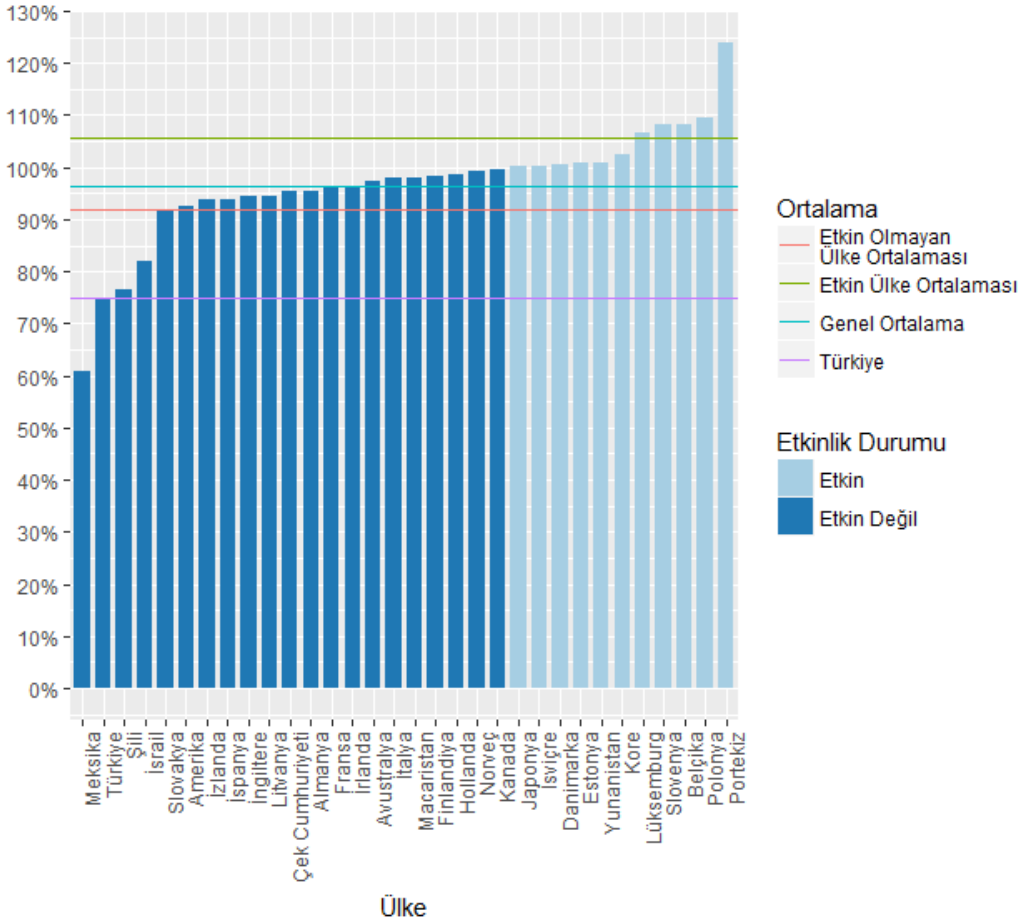
PISA 2015 verilerine göre, uygulamaya katılan OECD ülkesi sayısı 35 iken, kayıp veri bulundurması sebebiyle Avusturya, Yeni Zelanda ve İsveç veri seti dışında bırakılmış, analize 32 ülke ile devam edilmiştir. VZA sonucunda elde edilen etkinlik değerleri ve etkin olmayan ülkelerin girdi değişkenlerinde yapabilecekleri değişikliklere ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde, 32 ülkenin 11'inin etkin, 21 ülkenin ise etkin olmayan ülke sınıfında olduğu görülmektedir. En etkin ülke %123,86 oranı ile Portekiz iken, etkinlik değeri en düşük ülke Meksika (%60.91) olmuştur. Ülkelerin etkinlik değerlerine göre sıralaması Şekil 3'te incelenebilir.

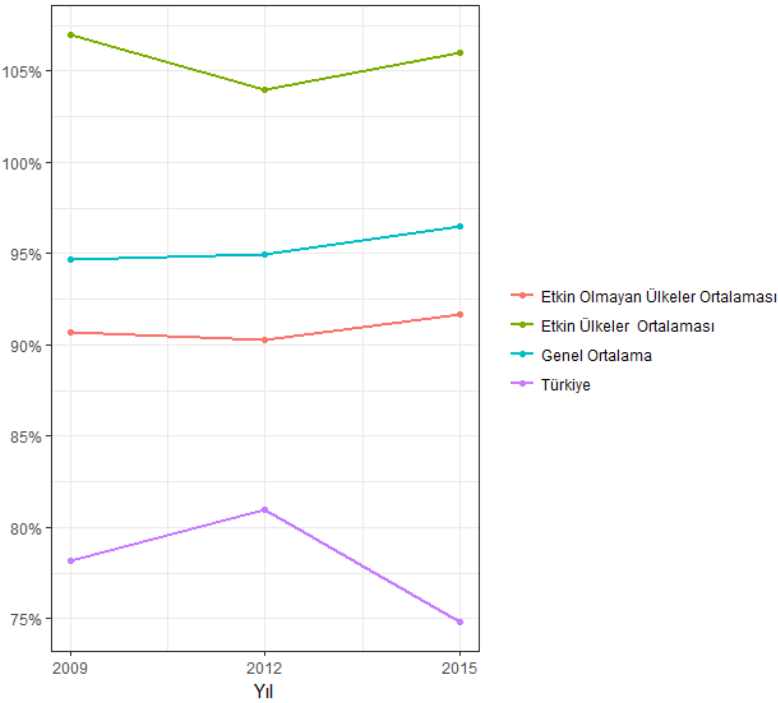
Şekil 3 incelendiğinde, kaynaklarını en etkin kullanan ülkelerin başında Portekiz, Polonya ve Belçika gelirken, bu konudaki en başarısız üç ülke Şili, Türkiye ve Meksika olmuştur. Türkiye yaklaşık olarak %75 etkinlik oranı ile etkin olmayan ülkeler ortalamasının (%92) yaklaşık 17 puan, genel ortalamasının (%97) yaklaşık 22 puan ve etkin olan ülkeler ortalamasının (%106) 29 puan gerisinde kalmıştır. Ayrıca bu dönemdeki uygulamada etkin olmayan ülkeler ortalamasının ve genel ortalamasının bir önceki uygulamaya göre birkaç birim yükselmesine rağmen Türkiye'nin etkin kullanım oranının aynı kaldığı gözlenmiştir. Türkiye'nin etkin ülke konumuna gelebilmesi için öğretmen/öğrenci oranı girdisini 1.5 birim azaltması önerilmektedir. Türkiye'nin etkin ülke durumuna gelebilmesi için örnek alması gereken ülkeler ise Danimarka, Japonya ve Kore'dir. Türkiye ve diğer ülkelerin etkinlik oranlarının yıllara göre nasıl değiştiği Şekil 4'te görülmektedir.

Tablo 5. OECD Ülkeleri için Veri Zarflama Analizi Sonuçları (PISA 2015)

	Etkinlik Değeri (%)	Öğrenci/ Öğretmen	Okul Mevcudu	Tam Zamanlı Öğrt.	İnternete Bağlı Bilgisayar
Avustralya	97.29	0.57	0	0	0
Belçika	108.33				
Kanada	99.42	1.77	0	0	0
İsviçre	100.19				
Şili	76.54	2.68	0.29	0	0
Çek Cumhuriyeti	95.28	2.54	0	0	0
Almanya	95.43	1.01	0	0	0
Danimarka	100.69				
İspanya	93.82	0	0	0	0
Estonya	100.96				
Finlandiya	98.26	1.04	0	0	0.21
Fransa	96.00	1.29	0	0	0
İngiltere	94.30	0	11.25	0	0
Yunanistan	100.98				
Macaristan	97.99	1.27	0	0	0.05
İrlanda	96.40	1.33	0	0	0
İzlanda	93.73	0.16	0	0	0
İsrail	82.11	0.89	0	0	0.01
İtalya	97.86	0.91	0	0	0.01
Japonya	100.15				
Kore	102.35				
Lüksemburg	106.59				
Litvanya	94.34	0	0	0	0
Meksika	60.91	7.17	37.44	0	0
Hollanda	98.46	6.55	296.37	0	0
Norveç	99.39	1.29	0	0.01	0
Polonya	109.53				
Portekiz	123.86				
Slovakya	91.81	2.77	0	0.01	0
Slovenya	108.13				
Türkiye	74.81	1.5	0	0	0
Amerika	92.38	2.99	148.51	0	0



Şekil 3. OECD Ülkelerinin Etkinlik Değerlerine Göre Sıralaması (PISA 2015)



Şekil 4. Etkinlik Oranının Dönemsel Değişimi

Şekil 4 incelendiğinde üç dönemlik periyotta genel ortalamanın, etkin olan ve olmayan ülke ortalamalarının çok küçük değişiklikler gösterdiği söylenebilir. Buna karşın Türkiye etkinlik oranının genel ortalamaya göre daha fazla dalgalanma yaşadığı görülmektedir. Ayrıca Türkiye etkinlik oranının yine genel ortalama ve etkin olan ve olmayan

ülkeler ortalamalarının zıddı biçimde değişimler sergilediği gözlenmektedir. 2015 döneminde tüm ortalama oranlarda bir miktar yükseliş gözlenirken Türkiye oranı bir önceki döneme göre oldukça ciddi bir düşüş sergilemiştir.

Sonuç ve Tartışma

alışma kapsamında, OECD ülkelerinin eğitim kaynaklarını etkin kullanım durumları ve Türkiye'nin bu ülkeler arasındaki konumu PISA 2009, 2012 ve 2015 veri setleri üzerinden VZA analizi ile (girdi yönlü CCR modeli) araştırılmıştır. Bu bağlamda, son üç PISA dönemi için OECD ülkelerine ait öğrenci/öğretmen oranı, okul mevcudu, tam zamanlı öğretmen sayısı ve internete bağlı bilgisayar oranı girdileri ve matematik başarısı çıktısına dayalı olarak etkinlik değerleri hesaplanmıştır. Üç dönem için de etkinlik değeri hesaplanmış, Türkiye'nin OECD ülkeleri arasındaki yeri incelenmiş ve girdi değişkenlerinde yapılması önerilen değişiklikler belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Türkiye'nin üç dönem için de etkin olmayan ülkeler arasında yer aldığı görülmüştür. 2009 uygulaması için kaynakları etkin kullanabilme noktasında 78.19% etkinlik puanı ile sondan dördüncü olurken, 2012 uygulamasında 80.98% etkinlik puanı ile sondan üçüncü olmuştur. 2015 uygulamasından elde edilen sonuçlara göre ise, etkinlik puanına göre Meksika'nın ardından en başarısız ikinci ülke olan Türkiye, 74.81% etkinlik puanına sahip olmuştur. OECD ülkeleri etkinlik puanına göre sıralandığında, Türkiye'nin yıllar içerisinde birer basamak geriye gittiği görülmüştür. Türkiye'nin etkin ülke haline gelebilmesi için girdilerde yapılması önerilen değişikliklere bakıldığında, üç dönem için de yalnızca öğretmen/öğrenci oranı girdisi için azaltma önerisi yapılmıştır. Okul mevcudu, tam zamanlı öğretmen sayısı ve internete bağlı bilgisayar oranı girdileri üzerinde bir değişiklik önerisi üç dönem için de olmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, yalnızca öğretmen/öğrenci oranının önerilen şekilde azaltılmasının Türkiye'nin etkin ülke durumuna gelmesini sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular, Lorcu ve Acar-Bolat (2015)'in Türkiye'deki ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerdeki ortaöğretim düzeyindeki eğitimin etkinlik değerlerini VZA yöntemiyle PISA 2009 verileri üzerinden karşılaştırdıkları çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada, girdi değişkenleri olarak Öğrenci/Öğretmen oranı ve eğitim harcamalarının GSYİH içerisindeki payı, çıktı değişkenleri olarak ise Matematik, Fen ve Okuma okuryazarlığı puanları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Türkiye'nin etkin ülkeler arasında yer almadığını ve Türkiye'nin Öğrenci/Öğretmen oranının azaltılması gerektiğini göstermiştir. Benzer şekilde, Demir ve Depren (2010) tarafından yapılan ve Türkiye'deki ortaokulların etkinliği PISA 2006 verileri bağlamında veri zarflama analizi kullanılarak değerlendirildiği çalışmalarında Öğrenci/Öğretmen oranının azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. İlgili çalışmada, girdi değişkeni olarak okul mevcudu ve öğrenci/öğretmen oranı, çıktı değişkeni olarak ise Matematik, Fen ve Okuma okuryazarlığı puanları alınmış; çalışma sonucunda özellikle öğrenci/öğretmen oranı değişkeninin azaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar, kullanılan girdi ve çıktı değişkenleriyle sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda, farklı girdi ve çıktı değişkenleri ile çalışmanın tekrarlanması önerilebilir. Ayrıca, çalışma kapsamında karar verme birimi olarak OECD ülkeleri alınmış ve Türkiye'nin OECD ülkeleri arasındaki yeri incelenmiştir. Farklı ülkeler de dâhil edilerek çalışma tekrarlanabilir.

Extended Summary

Introduction

The Programme for International Student Assessment (PISA) is a survey which aims to measure how well 15-year-old students are prepared to meet the challenges of today's modern societies (OECD, 2017). The results of this survey can be used for making international comparisons, setting standards to develop the educational level of a country and identify strengths and weaknesses of educational systems (Taş, Arıcı, Ozarkan & Özgürlük, 2016). By examining the characteristics of high-performing education systems, PISA results help administrators and educators to identify effective policies that can be adopted to their local context (Yuan, Ying & Shan, 2016). Similarly, Aydın, Selvitopu, and Kaya (2018) stated that PISA results are important since they provide multidimensional and longitudinal data related to countries' educational level and general economic situation.

The first PISA survey took place in 2000 and has been repeated every three years. Turkey first participated in the PISA survey in 2003 and has continued to take part in the following periods. When mathematical literacy scores in the last three periods (PISA 2009, 2012 and 2015) were examined, Turkey's average score was lower than both OECD countries and all participating countries. Turkey, which is an OECD member, has an obviously lower average score than the OECD average and it is important to investigate the reasons for this situation.

In this research, the aim was to investigate the position of Turkey in relation to OECD countries in terms of effective use of resources in the last three cycles of PISA and the change of efficiency rate in those cycles. In the context of this purpose, the following research problems were asked;

1. According to the PISA 2009, 2012 and 2015 survey results,
 - Which countries have used their educational resources effectively?
 - Where is Turkey positioned in relation to other OECD countries in terms of effective usage of resources?
 - What kind of changes could be made in order to increase Turkey's efficiency value?

Method

A survey design was used in this research in order to investigate OECD countries' efficient use of resources and Turkey's position among those countries.

The data of this study consisted of student performance results in mathematics tests and four school questionnaire variables in the last three PISA survey cycles (PISA 2009, 2012 and 2015). The number of OECD countries participating in PISA was 33 for the PISA 2009 and 2012 surveys and was 32 for the PISA 2015 survey, after countries with missing values were excluded from the analysis.

School questionnaires and achievement tests which were used in PISA 2009, 2012 and 2015 were used as data collection tools. School questionnaires were examined and variables which were common for all OECD countries in each of the three PISA cycles were identified as input variables. Mathematical literacy scores in those three cycles were used as the output variable.

EMS software was used for data analysis with the input oriented CCR model.

Findings

Findings related to efficiency values and changes which could be made on input variables were examined separately for the three cycles. Lastly, Turkey's position and situation in the last three PISA cycles were considered.

PISA 2009

According to data envelopment analysis results, only 8 OECD countries out of 33 used their resources efficiently, while the others were not able to. The most efficient country on resource use was Portugal and the least efficient one was Mexico. Turkey was among the non-efficient countries with a 78.19% efficiency value and placed in the 30th position among 33 countries in terms of efficient use of resources. In order to increase Turkey's efficiency value, it is recommended decreasing the student/teacher ratio by 3.05 units.

PISA 2012

According to the results, 11 OECD countries out of 33 used their resources efficiently while the others were unable to. The most efficient country on resource use was Luxemburg and the least efficient one was Mexico. Turkey was

among the non-efficient countries, similar to the PISA 2009 results. It was placed in 31st position among 33 countries with an 81% efficiency value. In order to increase Turkey's efficiency value, it is recommended decreasing the student/teacher ratio by 3.14 units.

PISA 2015

The results indicated that 11 OECD countries had efficient resource use value, out of 32 countries. The most efficient country on resource use was Portugal and the least efficient one was Mexico. Turkey was among the non-efficient countries, similar to the PISA 2009 and 2012 results. It was placed in 31st position among 32 countries, with a 75% efficiency value. In order to increase Turkey's efficiency value, it is recommended decreasing the student/teacher ratio by 1.50 units.

When Turkey's situation in terms of efficient resource usage was investigated, it was among the non-efficient countries in each of the three PISA cycles. Turkey could not benefit from its resources efficiently in any cycle and the average efficiency rate was significantly below the OECD average. In addition, Turkey's efficiency score changed in an opposite manner to the overall average efficiency. In the PISA 2015 cycle, while the overall average, efficient country's average and non-efficient country's average scores increased, Turkey's efficiency value decreased significantly according to previous cycles. Another prominent finding is that Turkey should decrease the student/teacher ratio to be an efficient country member, according to all three cycles.

Discussion and Conclusion

The results of this study indicated that Turkey was placed among the non-efficient countries in terms of efficient resource use in each of the three cycles. Its position was among the last four in 2009 and the last three in 2012, with efficiency scores of 78.19% and 80.98% respectively. In the PISA 2015 survey, Turkey was the second least efficient country after Mexico with a 74.81% efficiency value. As can be seen, Turkey's position among OECD countries dropped down one step in the cycles from 2009 to 2015. The recommended change in input variables in order to increase Turkey's efficiency value was to decrease the student/teacher ratio for each of the three cycles. In a similar way, previous studies showed that the student/teacher ratio should be decreased in Turkey (Lorcu & Acar-Bolat, 2015; Demir & Depren, 2010).

These results were limited to the input and output variables used in this study. In further studies, this research may be repeated with different input and output variables and with decision making units other than OECD countries.

Kaynakça / References

- Agasisti, T. (2013) The efficiency of Italian secondary schools and the potential role of competition: A data envelopment analysis using OECD-PISA 2006 data. *Education Economics*, 21(5), 520-544. doi: 10.1080/09645292.2010.511840
- Aladağ, Z., Alkan, A., Güler, E. & Özdin, Y. (2018). Akademik birimlerin veri zarflama analizi ve promethee yöntemleri ile performans değerlendirmesi: Kocaeli üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 34 (1), 1-13. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/erciyesfen/issue/37078/406003>
- Aydın, A., Selvitopu, A. & Kaya, M. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 17(3), 1283-1301. doi:10.17051/ilkonline.2018.466346
- Bal, V. (2013). Vakıf üniversitelerinde veri zarflama analizi ile etkinlik belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Banker R. D., Charnes, A. & Cooper, W. W. (1984). Some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis. *Management Science*, 30(9), 1078-1092.
- Bektaş, A. (2007). *Ankara'daki özel liselerin etkinliğinin veri zarflama analizi ile ölçümü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Charnes, A., Cooper W.W. & Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision making units. *European Journal of Operational Research*, 2(6), 429-444.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press, Cambridge.
- Çakmak, E. & Örkücü, H. (2016). Türkiye'deki illerin etkinliklerinin sosyo-ekonomik temel göstergelerle veri zarflama analizi kullanılarak incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 30-48.
- Demir, A. & Bakırcı, F. (2004). OECD üyesi ülkelerin ekonomik etkinliklerinin veri zarflama analiziyle ölçümü, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 109-132.
- Demir, İ. & Depren, Ö. (2010). Assessing Turkey's secondary schools performance by different region in 2006. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2305–2309. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.326
- Demir, İ. , Depren, Ö. & Kılıç, S. (2014). Türkiye'de farklı bölgelerdeki ortaöğretim okullarının etkinliğinin veri zarflama analizi ile ölçülmesi. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1 (1), 52-64.
- Döş, İ. & Atalmış, E . (2016). OECD verilerine göre pisa sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 432-450. doi:10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194936
- Egalite, A. J. & Kisida, B. (2016) School size and student achievement: A longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (3), 406-417, doi: 10.1080/09243453.2016.1190385
- Erpolat, S. (2011). *Veri Zarflama Analizi*. Evrim Yayınevi, İstanbul.

- Gavurova, B., Kocisova, K., Belas, L. & Krajcik, V. (2017). Relative efficiency of government expenditure on secondary education. *Journal of International Studies*, 10(2), 329-343. doi:10.14254/2071-8330.2017/10-2/23
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Koc, N. & Celik, B. (2015). The impact of number of students per teacher on student achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 177, 65-70. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.335)
- Kyule A, Kangu M, Wambua, Mutinda B. & Kamau S. (2014). Strategizing on cost: Effect of part time lecturers on university education in Kenya. *Prime Journal of Social Science*, 3(2), 603-607.
- Leszinske, E., Jolley, M. & Bryant, M. (2012). Contingent Faculty: Exploring Adjunct Assessment in Higher Education Environments. University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE 68588-0360
- Lorcu, F. & Acar-Bolat, B. (2015). Comparison of secondary education PISA results in european member states and Turkey via DEA and SEM. *Journal of WEI Business and Economics*, 4(3), 7-17.
- OECD (2012), "How Does Class Size Vary Around the World?", *Education Indicators in Focus*, No. 9, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k8x7gvpr9jc-en>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD. (2017). *PISA 2015 technical report*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf> adresinden erişildi.
- Özkan-Aksu, E. & Temel-Gencer, C. (2018). Veri zarflama analizi ile OECD ülkelerinin çevre performansının incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 18, 191-206. doi: 10.18092/ulikidince.353933
- Sarı, Z. (2015). *Data envelopment analysis and an application*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Savaşçı, H. S. & Tomul, E. (2013). The relationship between educational resources of school and academic achievement. *International Education Studies*, 6(4), 114-123. doi:10.5539/ies.v6n4p114
- Suiçmez, H. (2014). Verimlilik ve etkinlik terimleri (Tarihsel bakış). *Mülkiye Dergisi*, 26 (234), 169-183.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. & Özgürlük, B. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişildi.
- Thanassoulis, E., Portela, M. C. S. & Despić, O. (2008). Data envelopment analysis: the mathematical programming approach to efficiency analysis. In H. O. Fried, C. A. K. Lovell, & S. S. Schmidt (Eds.), *The measurement of productive efficiency and productivity growth* (pp. 251-420). New York, NY (US): Oxford University Press.
- Thanassoulis, E., Portela, M.C. & Allen, R. (2004) Incorporating Value Judgments in DEA. In: Cooper W.W., Seiford L.M., Zhu J. (eds) *Handbook on Data Envelopment Analysis*. International Series in Operations Research & Management Science, vol 71. Springer, Boston, MA.

- Truong, D. (2014). Cloud-Based Solutions for Supply Chain Management: a post- adoption study. *Proceedings of ASBBS*, 21 (1).
- Yalçın, S. & Tavşancıl, E. (2014). Türk öğrencilerin pisa başarı düzeylerinin veri zarflama analizi ile yıllara göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 947-968. doi: 10.12738/estp.2014.3.1748
- Yuan, Y., Ying, Q. & Shan, M. (2016). Using DEA and CA Approaches for educational production efficiency: Evidence from Shanghai PISA Measurement. *International Journal of Simulation Systems, Science & Technology*, 17(44).
- Yorulmaz, Y., Çolak, İ., & Ekinci, C. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. *Turkish Journal of Education*, 6 (4), 169-185. doi: 10.19128/turje.329755



Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Sessizlik Davranışları Üzerindeki Etkisi

Orhan Kahya¹, Aycan Çiçek-Sağlam¹

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye

Sorumlu Yazar: Orhan Kahya, okahya1@gmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Kayha, O., & Çiçek-Sağlam, A. (2019). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel sessizlik davranışları üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 171-185. doi: 10.17244/eku.467026

The Effect of Psychological Empowerment on Organizational Silence Behaviors of Education Faculty Lecturers

Orhan Kahya¹, Aycan Çiçek-Sağlam¹

¹ Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Turkey

Corresponding Author: Orhan Kahya, okahya1@gmail.com

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Kayha, O., & Çiçek-Sağlam, A. (2019). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel sessizlik davranışları üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 171-185. doi: 10.17244/eku.467026



Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Sessizlik Davranışları Üzerindeki Etkisi

Orhan Kahya¹, Aycan Çiçek-Sağlam¹

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7932-2982>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2598-4117>

Öz

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel sessizlik davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, oransız küme örnekleme tekniğine göre seçilen 147 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır. Psikolojik güçlendirme ölçeğinden alınan puanların yükselmesi hem ölçeğin boyutlarında hem de toplam puanda öğretim elemanlarının örgüt tarafından psikolojik olarak olumlu yönde güçlendirildiğini göstermektedir. Örgütsel sessizlik ölçeğinden her bir faktörden alınan yüksek puan, örgütsel sessizliğin arttığına işaret etmektedir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmeleri orta düzeyin üzerindedir. Öğretim elemanları, örgütsel sessizliğin boyutlarından kabullenici sessizlikte en düşük puanı almışlardır. Bunu savunma amaçlı sessizlik takip ederken, kurum yararına sessizlik alt boyutunda en yüksek puanı almışlardır. Psikolojik güçlendirme kabullenici sessizliğin %22'sini açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin anlamlılık ve etki alt boyutları kabullenici sessizliğin negatif yönde anlamlı yordayıcılarıdır. Psikolojik güçlendirme savunma amaçlı sessizliğin %16'sını açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin sadece özerklik alt boyutu savunma amaçlı sessizliğin negatif yönde anlamlı yordayıcısıdır. Son olarak psikolojik güçlendirme kurum yararına sessizliğin %7'sini açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin yeterlilik boyutu kurum yararına sessizliğin pozitif yönde anlamlı yordayıcısıdır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel sessizlik,
Psikolojik güçlendirme,
Sessizlik davranışları

Makale Geçmişi:

Geliş: 03 Ekim 2018
Düzeltilme: 04 Şubat 2019
Kabul: 20 Şubat 2019

Makale Türü: Araştırma
Makalesi

The Effect of Psychological Empowerment on Organizational Silence Behaviors of Education Faculty Lecturers

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of psychological empowerment on organizational silence behaviors of education faculty lecturers. The sample of this descriptive study consists of 147 academicians working in education faculties at Mugla Sitki Kocman University, Adnan Menderes University and Pamukkale University. The data of the study were collected through the administration of the psychological empowerment and organizational silence behavior scales in relation to the lecturers in the sample. Higher scores in psychological empowerment mean that lecturers in an education faculty are empowered in a positive way, while higher scores in the organizational silence behavior scale mean that education faculty lecturers are more silent. In the analysis of the data, descriptive statistics, t test, ANOVA and multiple regression analysis were conducted. Findings of the study show that lecturers in education faculties are psychologically empowered above the medium level, and they show at least acquiescent silence. Psychological empowerment explains 22% of acquiescent silence, 16% of defensive silence and 7% of prosocial silence behaviors of lecturers in education faculties.

Article Info

Keywords: Organisational silence, Psychological empowerment, Silence behaviours

Article History:

Received: 03 October 2018

Revised: 04 December 2019

Accepted: 20 December 2019

Article Type: Research Article

Giriş

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının, özel olarak da eğitim fakültelerinin performansını arttırması gerektiği konusunda yoğun bir baskının olduğu bilinmektedir. Eğitim fakültelerinde performansı arttırmak ve nitelikli çıktılar elde etmek büyük ölçüde öğretim elemanlarına bağlıdır. Çünkü bir örgütün performansının ve üretkenliğinin yüksek olmasında, oradaki çalışanlar son derece önemlidir (Jomah, 2017). Psikolojik güçlendirme (Spreitzer, 1995) ve sessizlik örgütteki değişim ve performans artışı için önemli örgütsel davranış boyutlarıdır. Psikolojik güçlendirme, çalışanların kişisel kontrol algısını ve motivasyonunu yükselterek pozitif örgütsel ve yönetsel çıktılarını elde edilmesini sağlar (Quinn & Spreitzer, 1997). Örgütsel sessizlik ise örgütün performansını yükseltebilecek ya da daha kötüye düşürebilecek bir davranış seçimidir (Bagheri, Zarei & Aeen, 2012). Bu anlamda her iki kavramın da önemli örgütsel davranış boyutlarından olduğu söylenebilir.

İlk olarak Conger ve Kanungo (1988) tarafından ortaya atılan psikolojik güçlendirme, Bandura'nın (1982) öz-yeterlik çalışmalarıyla ilişkilendirilmiş bir kavramdır. Buna göre psikolojik güçlendirme çalışanların güçlendirilmeye ilişkin algılarına ve bilişsel durumlarına odaklanmaktadır. Conger ve Kanungo (1988) ve Thomas ve Velthouse'un (1990) çalışmalarından yola çıkan Spreitzer (1995) anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki olmak üzere dört boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu dört boyutun birlikte, çalışanların iş yerindeki rollerinde etkili olduğu söylenebilir.

Buna göre anlamlılık, örgütte bir işin yapılış amacının bireyler için taşıdığı değer ve önem olarak tanımlanabilir. Yeterlilik, bireyin işini yapma konusunda kendisine ve yeteneklerine güvenmesi ile ilgilidir. Özerklik, bireyin işini nasıl yapacağı konusunda karar verme özgürlüğü ve işi konusunda inisiyatif kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Son olarak etki ise bireylerin örgütsel sonuçlar üzerinde herhangi bir etkilerinin olup olmadığını hissetmeleri ile ilgilidir.

Tablo 1. Psikolojik güçlendirme ile birlikte çalışılan bazı örgütsel davranış kavramları

Araştırma bilgisi	Psikolojik güçlendirme ile birlikte ele alınan değişken
(Safari, Haghighi, Rastegar & Jamshidi, 2011), (Toplu & Akça, 2013)	Örgütsel öğrenme
(Altinkurt, Türkkaş-Anasız & Ekinci, 2016) (Akgündüz, Kale & Pazarbaşı, 2014) (Çavuşoğlu & Güler, 2017)	Örgütsel vatandaşlık
(Tolay & diğerleri, 2012)(Jordan & diğerleri, 2017)(Wang & Lee, 2009)(Eydoğmuş & diğerleri, 2015)	İş doyumu
(Othman & Barakat, 2016)(İşcan & Çakır, 2016)	Öz yeterlik
(Avan, Zorlu, & Baytok, 2016)	Örgütsel sessizlik
(Karakas & Serçek, 2014)(Okтуğ, 2017)	Örgütsel bağlılık
(Jordan & diğerleri, 2017)	Örgütsel adanmışlık
(Arslantaş, 2007)	Dönüşümcü liderlik
(Çalışkan, 2011)	İletişim
(Erdem, Gökmen, & Türen, 2016)	İş performansı
(Taştan, 2014)	Psikolojik iyi oluş
(Nartgün & Demirer, 2017)	Örgütsel imaj
(Bolat, Bolat & Yüksel, 2016)	Hizmetkâr liderlik
(Yürür & Demir, 2011)	Örgütsel adalet
(Fettahlioğlu & Sünbül, 2015)	Duygusal zekâ

Psikolojik güçlendirme konusunda eğitim alanında Türkiye'de yapılan çalışmaların (Gümüş, 2013; Odabaş, 2014; Şan, 2017) sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. Akademisyenlerle yapılan psikolojik güçlendirme çalışmalarını da benzer şekilde sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Tolay, Sürgevil ve Topoyan'ın (2012) toplam 25 fakültede görev yapan 243 araştırma görevlisinden elde ettikleri bulgulara göre, psikolojik güçlendirme boyutlarından en yüksek ortalama puan yeterlilikten, en düşük ortalama puan ise etki alt boyutundan olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla araştırma görevlilerinin işlerini yapabilmeleri konusunda kendilerine güven duyduklarını ancak özellikle çalıştıkları bölümdeki sonuçlar üzerindeki etkilerinin düşük olduğunu hissettiklerini söylenebilir. Eydoğmuş, Ergeneli ve

Camgoz'un (2015) yaptığı çalışmada akademisyenlerin psikolojik güçlendirilme düzeyi yüksek bulunmuştur. Avusturya, Hırvatistan, Çekya, Almanya, Sırbistan ve Slovenya'daki üniversitelerde çalışan 409 öğretim elemanı ile yapılan bir diğer araştırma gösteriyor ki, adı geçen ülkelerin tümünde akademisyenlerin psikolojik güçlendirilme düzeyi yüksektir (Jordan, Miglič, Todorović, & Marič, 2017).

Bununla birlikte psikolojik güçlendirmenin çeşitli örgütsel davranış kavramları ile birlikte ele alındığı araştırmalar yürütülmüştür. Tablo 1'de son yıllarda psikolojik güçlendirme ile birlikte ele alınan bazı örgütsel davranış kavramlarının olduğu çalışmalar yer almaktadır.

Seibert, Wang ve Courtright'in (2011) psikolojik güçlendirme konusundaki meta-analiz çalışmasına göre psikolojik güçlendirme işyerinde bireysel ve örgütsel motivasyon için önemli bir yaklaşımdır. Bu çalışmaya göre ayrıca psikolojik güçlendirme, iş tatmini ve örgütsel adanmışlık gibi örgütsel davranış kavramlarıyla güçlü derecede ilişkilidir. Dolayısıyla bir örgütün yüksek performans göstermesi ve devamlılığı için çalışanların psikolojik yönden güçlendirilmeleri önemlidir. Bunun yanında, çevresel zorluklar karşısında sorumluluk alan, bilgi paylaşımından korkmayan, kendileri ve diğer çalışanlar için ayağa kalkıp fikirlerini savunabilen bireylere de ihtiyaç vardır (Shojaie, Matin, & Barani, 2011; Vakola & Bouradas, 2005).

Örgütsel sessizlik, Morrison ve Milliken (2000) tarafından çalışanların örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve endişelerini belirtmemeleri olarak tanımlanmaktadır. Onlara göre örgütsel sessizlik, örgütsel değişimin ve gelişmenin önündeki tehlikeli bir engel ve çoğulcu bir örgüt geliştirmenin önünü tıkayan, kolektif bir fenomen olarak tanımlamaktadırlar. Örgüt için negatif bir davranış olarak görülen örgütsel sessizlik konusunda Dyne, Ang ve Botero (2003) 3 boyutlu bir ölçe aracı geliştirmiştir.

Buna göre ilk olarak kabullenici sessizlik, çalışanın olan biteni kabullendiği için işe yarayabilecek fikirlerini, bilgi ve görüşlerini saklamasıdır. İkinci olarak savunma amaçlı Sessizlik, çalışanın duyduğu korkudan dolayı kurumunu ilgilendiren yararlı bilgileri ve fikirlerini kendini koruma amacıyla saklamasıdır. Son olarak kurum yararına sessizlik ise çalışanın, diğer insanların veya kurumun faydalanması amacıyla işe ilişkin fikirlerini, bilgiyi veya düşüncelerini saklamasıdır (Dyne vd., 2003). Örgüt çalışanlarının kabullenici ve savunma amaçlı sessizlik düzeylerinin düşük, kurum yararına sessizlik davranışının ise yüksek olması beklenir. Morrison ve Milliken'e (2000) göre birçok araştırmada çalışanların dikey iletişim kurmaları örgüt sağlığı açısından son derece önemlidir ancak birçok çalışan sorunlar hakkında bu tür bir iletişim kurmadıklarını belirtmektedirler. Hâlbuki yönetim kuramlarının güçlendirmeye ve daha açık iletişim kanallarına odaklandığı bir dönemde bu durum bir paradokstur.

Türkiye'de son 5 yılda eğitim ve öğretim alanında örgütsel sessizlik konusunda 6'sı doktora düzeyinde olmak üzere toplam 41 tez yapılmıştır. Yükseköğretimde sessizlik, nedenleri ve sonuçlarıyla (Algın, 2014) birlikte, örgütsel güven (Cakinberk, Dede, & Yılmaz, 2014), örgütsel destek (Akçin, Erat, Alniaçık, & Çiftçioğlu, 2017), örgütsel sosyalleşme (Dönmez, 2016) ve tükenmişlik (Akın & Ulusoy, 2016) gibi örgütsel davranış boyutlarıyla birlikte çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte çalışanların örgütsel sessizliğinin adanmışlık ve iş tatminini negatif yönde etkilediği bulunmuştur (Vakola & Bouradas, 2005).

Örgütte çalışanların psikolojik yönden güçlendirilmeleri onların sorunlar karşısında fikirlerini açıkça sunmalarına olanak sağlayabilir. Psikolojik güçlendirme, çalışanların sessizlik davranışlarını azaltmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla örgüt performansı ve başarısının arttırılmasında psikolojik güçlendirmenin yüksek, sessizliğin ise düşük olması son derece önemlidir. Bu araştırmanın genel amacı, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel sessizlikleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmeleri ve örgütsel sessizlikleri ne düzeydedir?
2. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirme ve örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyet, üniversite, unvan ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirme puanları, örgütsel sessizlik puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel sessizlik davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan 380 akademisyen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven düzeyi için en az 191 olarak hesaplanmıştır. 200 ölçek formu gönderilmiştir. Ancak araştırma kapsamında uygulanan ölçeklerden 155 tanesi geri dönmüştür. Bu sayı %6.22'lik hata payı ile kabul edilebilir bir örneklem sayısıdır (Meeker, Hahn, & Escobar, 2017). Bu anlamda ulaşılan akademisyen oranı %40.7'dir. Analizler kullanılabilir durumda olan 147 ölçekle yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda örneklem grubunun özellikleri yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Üniversite	Pamukkale Üniversitesi	49	33.3
	Adnan Menderes Üniversitesi	35	23.8
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	63	42.9
Cinsiyet	Kadın	68	46.3
	Erkek	79	53.7
Unvan	Araştırma görevlisi	57	38.8
	Doktor Öğretim Üyesi	52	35.4
	Doçent	27	18.4
	Profesör	11	7.5
Kıdem	1-10 yıl	70	47.6
	11 yıl ve üzeri	77	52.4

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının %33.3'ü Pamukkale Üniversitesinde (n = 49), %23.8'i Adnan Menderes Üniversitesinde (n = 35) ve %42.9'u Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde çalışmaktadır (n = 63). Öğretim elemanlarının %46.3'ü kadın (n=68), %53.8'i erkektir (n=79). Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %38.8'i araştırma görevlisi (n=57), %35'i doktor öğretim üyesi (n=52), %18.4'ü doçent (n=27) ve %7.5'i profesördür (n=11). Öğretim elemanlarının hizmet süreleri 1 ile 34 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin %47.6'sı (n= 70) 10 yıl ya da daha az, %52.4'ü (n = 77) 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Psikolojik güçlendirme ölçeği, Spreitzer (1995) tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlaması Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçekte psikolojik güçlendirme; anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki 3'er madde ile dört alt boyutta 12 likert tipi madde ile ölçülmektedir. Ölçekteki ifadeler "(1) Kesinlikle katılmıyorum" ve "(5) Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanmaktadır. Her bir faktörden alınan yüksek puan, psikolojik güçlendirmenin arttığına işaret etmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Spreitzer (1995) PGÖ'nün bütününe ilişkin Cronbach alfa değerini .72 olarak rapor etmiştir. Uyarlanmış ölçeğin DFA uyum değerleri kabul edilir sınırlar içerisindedir ($\chi^2=78.42$, $sd= 70$, $\chi^2/ sd= 1.12$, $RMSEA= 0.022$, $CFI= 1.00$, $GFI= 0.98$, $AGFI=0.98$). Bu araştırma için psikolojik güçlendirmem her bir alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; etki için .81, yeterlilik için .77, anlamlılık için .81, özerklik için ise .91 olarak bulunmuştur. Çalışmada ölçeğin toplam iç tutarlılığı ise .81 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Örgütsel sessizlik ölçeği, Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çolak, Yorulmaz, Türkkaş-Anasız, Dumlu ve Çiçek-Sağlam (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçekte örgütsel sessizlik; kabullenici sessizlik, savunma amaçlı sessizlik ve kurum yararına sessizlik 5'er madde ile üç alt boyutta 15 likert tipi madde ile ölçülmektedir. Ölçekteki ifadeler "(1) Hiçbir zaman" ve "(5) Her zaman" aralığında yanıtlanmaktadır. Her bir faktörden alınan yüksek puan, örgütsel sessizliğin arttığına işaret etmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Kabullenici sessizlik alt boyutunda çalışanın olan biteni

kabullendiği için; savunma amaçlı sessizlik alt boyutunda ise çalışanın duyduğu korkudan dolayı sessizlik davranışı göstermesi söz konusudur. Kabullenici ve savunma amaçlı sessizlikten farklı olarak, kurum yararına sessizlikte çalışanlar başkaları veya kurum için duydukları kaygıdan dolayı sessiz kalmayı tercih ederler. Dolayısıyla ilk iki alt boyutta düşük puan düzeyleri; üçüncü alt boyutta ise yüksek puan düzeyi arzulan bir çıktı olarak değerlendirilebilir. Bu yüzden boyutların tamamı toplam puan alınarak değerlendirilemez. Uyarlanmış ölçeğin DFA uyum değerleri kabul edilir sınırlar içerisinde (χ²=123.88, sd= 85, χ²/ sd= 1.46, RMSEA= 0.04, CFI= 0.99, GFI= 0.95, AGFI=0.93). Bu araştırma için sessizliğin her bir alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; Kabullenici Sessizlik için .85, Savunma Amaçlı Sessizlik için .89 ve Kurum Yararına Sessizlik için .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle veri setinde kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp verinin olmadığı belirlenmiştir. Tek yönlü uç değerlerin belirlenmesi için tüm değişkenlere ait z puanları hesaplanarak uç değer içeren 7 ölçek veri setinden çıkarılmıştır. Kutu grafiği kontrol edilmiştir, grafiğin dışında kalan aşırı uç değer olmadığı görülmüştür. Çok yönlü uç değerlerin belirlenmesinde ise Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Buna göre çok yönlü uç değer olduğundan dolayı 1 ölçek veri setinden çıkarılmıştır. Dağılımın normalliği kontrol edildiğinde çarpıklık basıklık katsayıları -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu için (Tabachnick & Fidell, 2012) dağılımın normal olduğu söylenebilir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan değerler için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirme puanlarının, örgütsel sessizlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirme ve örgütsel sessizlik davranışlarına ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin cinsiyet, üniversite, unvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Daha sonra eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel sessizlik davranışını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğretim elemanları psikolojik güçlendirilmeleri (x=3.92, S=.45) orta düzeyin üzerindedir. Öğretim elemanları, psikolojik güçlendirme boyutlarından en çok anlamlılık boyutunda güçlendirilmişlerdir (x=4.46, S=.59). Bunu sırası ile özerklik (x=3.95, S= .72), yeterlilik (4=3.50, S= .47), ve etki (x=2.76, S= .90) boyutları takip etmektedir. Öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmeleri tüm alt boyutlarında ve toplam puanda, cinsiyet, hizmet süresi ve üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Unvan değişkenine göre psikolojik güçlendirmenin özerklik [F(2-144)=3.95; p<.05] ve etki [F(2-144)=2.76; p<.05] alt boyutlarıyla toplam puanda [F(2-144)=3.92; p<.05] farklılaştığı görülmektedir. Doktor öğretim üyesi kadrosundaki öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirmenin alt boyutu “özerklik” puanları (x=4.18, S=.65), araştırma görevlisi kadrosundaki öğretim elemanlarının puanlarından (x=3.66, S=.74) anlamlı derecede daha yüksektir. Profesör kadrosundaki öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirmenin alt boyutu “etki” puanları (x=3.33, S=.85), araştırma görevlisi kadrosundaki öğretim elemanlarının puanlarından (x=2.57, S=.87) anlamlı derecede daha yüksektir. Toplam psikolojik güçlendirme puanlarına bakıldığında, doktor öğretim üyesi kadrosundaki öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirmenin puanları (x=4.03, S=.44), araştırma görevlisi kadrosundaki öğretim elemanlarının puanlarından (x=3.75, S=.47) anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretim elemanları, örgütsel sessizlik boyutlarından kabullenici sessizlikte (x=2.09, S=.76) en düşük puanı almışlardır. Bunu savunma amaçlı sessizlik (x=2.22, S=.83) takip ederken kurum yararına sessizlik (x=4.26, S=.68) alt boyutunda en yüksek puanı almışlardır. Öğretim elemanlarının sessizlik davranışı tüm alt boyutlarda cinsiyet, hizmet süresi ve unvan değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Üniversite değişkenine göre örgütsel sessizliğin savunma amaçlı sessizlik [F(2-144)=3.44; p<.05] alt boyutunda farklılaşmaktadır. Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesi öğretim elemanlarının (x=4.63, S=.61), savunma amaçlı sessizlik alt boyutundaki puanları (x=2.53, S=.98); Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesi öğretim elemanlarınınkinden (x=2.08, S=.78) daha yüksektir. Sessizliğin kabullenici sessizlik [F(2-144)=2.12; p>.05] ve kurum yararına sessizlik [F(2-144)=1.66; p>.05] boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın son amacı eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel sessizlik davranışını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu çerçevede çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda psikolojik güçlendirmenin eğitim fakültesi öğretim elemanlarının örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkisi sınırlıdır. Aşağıdaki tablolarda örgütsel sessizlik davranışının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Kabullenici Sessizlik Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)	VIF
Sabit	4.676	.60	-	7.79	.00	-	-	
Anlamlılık	-.41	.10	-.32	-3.89	.00	-.38	.31	1.24
Yeterlilik	.04	.13	.02	.31	.75	-.15	-.02	1.23
Özerklik	-.07	.08	-.06	-.83	.40	-.23	-.07	1.25
Etki	-.22	.06	-.26	-3.44	.00	-.33	-.27	1.07
R=0.47, R ² =0.22, F ₍₄₋₁₄₂₎ =10.32, p=0.00								

Tablo 3 incelendiğinde, psikolojik güçlendirmenin anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki boyutlarının birlikte kabullenici sessizlik davranışı ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R = .47, p < .05). Bu yordayıcı değişkenler, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kabullenici sessizlik davranışlarındaki toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır. Anlamlılık ($\beta = -.32$, p < .05) ve etki ($\beta = -.26$, p < .05), kabullenici sessizliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yeterlilik ($\beta = .02$, p > .05) ve özerklik ($\beta = -.06$, p > .05) ise, kabullenici sessizliğin anlamlı yordayıcısı değildir.

Tablo 4. Savunma Amaçlı Sessizlik Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)	VIF
Sabit	4.96	.68	-	7.30	.00	-	-	
Anlamlılık	-.10	.12	-.07	-.85	.39	-.22	-.07	1.24
Yeterlilik	-.17	.15	-.09	-1.13	.25	-.23	-.09	1.23
Özerklik	-.27	.09	-.24	-2.81	.00	-.33	-.23	1.25
Etki	-.14	.07	-.16	-2.01	.05	-.24	-.16	1.07
R=0.40, R ² =0.16, F ₍₄₋₁₄₂₎ =6.77, p=0.00								

Tablo 4 incelendiğinde, psikolojik güçlendirmenin anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki boyutlarının birlikte kabullenici savunma amaçlı sessizlik davranışı ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R = .40, p < .05). Bu yordayıcı değişkenler, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının savunma amaçlı sessizlik davranışlarındaki toplam varyansın %16'sını açıklamaktadır. Özerklik ($\beta = -.24$, p < .05), savunma amaçlı sessizliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Anlamlılık ($\beta = -.07$, p > .05), yeterlilik ($\beta = -.09$, p > .05) ve etki ($\beta = -.16$, p > .05) ise savunma amaçlı sessizliğin anlamlı yordayıcısı değildir.

Tablo 5. Kurum Yararına Sessizlik Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)	VIF
Sabit	2.38	.58	-	4.08	.00	-	-	
Anlamlılık	.12	.10	.11	1.23	.21	.18	.10	1.24
Yeterlilik	.27	.12	.18	2.09	.03	.23	.17	1.23
Özerklik	.03	.08	.03	.43	.66	.13	.03	1.25
Etki	-.02	.06	-.02	-.34	.73	.03	-.02	1.07
R=0.26, R ² =0.07, F ₍₄₋₁₄₂₎ =2.70, p=0.03								

Tablo 5 incelendiğinde, psikolojik güçlendirmenin anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki boyutlarının birlikte kabullenici kurum yararına sessizlik davranışı ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ($R = .26, p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kurum yararına sessizlik davranışlarındaki toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır. Yeterlilik ($\beta = .18, p < .05$), kurum yararına sessizliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Anlamlılık ($\beta = .11, p > .05$), özerklik ($\beta = .03, p > .05$) ve etki ($\beta = .02, p > .05$) ise kurum yararına sessizliğin anlamlı yordayıcısı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel sessizlikleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bulgularına göre, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmeleri orta düzeyin üzerindedir. Bu sonuç akademisyenlerin psikolojik güçlendirmeleri konusunda alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Eydoğmuş vd., 2015; Jordan vd., 2017; Tolay vd., 2012). Dolayısıyla eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının kişisel kontrol algılarının ve motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmeleri cinsiyet, hizmet süresi ve üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Unvan değişkenine göre ise psikolojik güçlendirmenin özerklik ve etki alt boyutlarıyla toplam psikolojik güçlendirme puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Doktor öğretim üyelerinin özerklik düzeyi araştırma görevlilerinkinden daha yüksektir. Profesörlerin etki düzeyleri araştırma görevlilerinkinden daha yüksektir. Toplam psikolojik güçlendirme puanlarına bakıldığında, doktor öğretim üyelerinin psikolojik güçlendirilmeleri araştırma görevlilerinin psikolojik güçlendirilmelerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanları, orta düzeyin altında kabullenici sessizlik ve savunma amaçlı sessizlik göstermektedirler. Öte yandan öğretim elemanlarının kurum yararına sessizlik puanları yüksektir. Bu anlamda öğretim elemanlarının işe yarayabilecek bilgi, fikir ve görüşlerini belirttikleri, değişiklik yaratmaya istekli oldukları ancak bununla birlikte bazı konularda ses çıkarmada birtakım kaygıların olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının, kurumunu ilgilendiren yararlı bilgileri ve fikirleri söylemekten çekinmediği de söylenebilir. Kabullenici sessizliği yüksek olan çalışanlar, değişim yaratabileceklerine ilişkin düşük öz yeterlik algıları dolayısıyla fikirlerini kendilerine saklarlar (Dyne vd., 2003). Kabullenici sessizlik ve savunma amaçlı sessizlik çalışan performansını negatif yönde, kurum yararına sessizlik ise pozitif yönde etkilemektedir (Dyne vd., 2003; Umar & Hassan, 2013). Bununla birlikte kurum yararına olan yüksek sessizlik düzeyi, öğretim elemanları için bir fedakarlık ve işbirliği anlayışına dayanır. Diğer sessizlik boyutlarından farklı olarak kurum yararına sessizlik davranışı, çalışanlar veya kurum için duyulan kaygı yüzünden yüksektir. Öğretim elemanlarının sessizlik davranışı tüm alt boyutlarda cinsiyet, hizmet süresi ve unvan değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Üniversite değişkenine göre ise Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesi öğretim elemanlarının savunma amaçlı sessizlik düzeylerinin Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarınınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kendilerini koruma duyguları ve ortaya çıkacak problemlerde sorumlu tutulacakları endişesiyle orta düzeye yakın savunma amaçlı sessizlik davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Psikolojik güçlendirmenin anlamlılık ve etki alt boyutları ile kabullenici sessizlik arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının yaptıkları işi önemseme ve işyerindeki örgütsel sonuçlar üzerinde etki düzeyi arttıkça, olan biteni kabullenme, bilgi ve görüşlerini saklama davranışı azalacaktır. Bu bulgunun psikolojik güçlendirmenin ve örgütsel sessizliğin örgüt performansı üzerindeki etkisini ortaya koyduğu söylenebilir. Psikolojik güçlendirme, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kabullenici sessizlik davranışlarının %22'sini açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin özerklik boyutu ile savunma amaçlı sessizlik arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının işlerini nasıl yapacakları konusunda karar verme özgürlükleri ve işleri üzerinde kontrolleri arttıkça kendini koruma duygusu ve ortaya çıkacak problemlerden sorumlu tutulma endişesinin azalacaktır. Psikolojik güçlendirme, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının savunma amaçlı sessizlik davranışlarının %16'sını açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin yeterlilik boyutu ile kurum yararına sessizlik arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğretim elemanlarının işlerini iyi yapabilmeleri konusunda kendilerine ve yeteneklerine güven düzeyi arttıkça, diğer çalışanlar ve kurum için duyulan kaygı yüzünden kurum yararına sessizlik davranışı artacaktır. Psikolojik güçlendirme, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kurum yararına sessizlik davranışlarının %7'sini açıklamaktadır.

Psikolojik güçlendirme çeşitli bağlamlarda farklı şekiller alabilir (Zimmerman, 1995). Bu anlamda yükseköğretimdeki çalışanların yüksek düzeyde psikolojik güçlendirilmeleri son derece önemlidir. Çünkü yüksek düzeyde psikolojik güçlendirilme, çalışanların işlerini yapma konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri, işyerindeki kararlar konusunda etkilerinin olması, işlerini önemli görmesi ve kendilerini etkili ve yeterli görmesi olarak tanımlanabilir (Jordan vd., 2017). Avan ve diğerleri (2016) otel çalışanlarıyla yaptıkları psikolojik güçlendirme ve örgütsel sessizlik ilişkisi çalışmasında bu iki değişken arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Psikolojik güçlendirilmeleri yüksek çalışanların iş doyumu (Chang, Shih, & Lin, 2010; Seibert vd., 2011), örgütsel adanmışlık düzeyleri (Chang vd., 2010), örgütsel vatandaşlık düzeylerinin (Çavuşoğlu & Güler, 2017) de yüksek olduğu bilinmektedir. Yüksek örgütsel sessizlik davranışı, psikolojik güçlendirme ile ilişkili olan ve örgüt performansını yükselten diğer örgütsel davranışların aksine örgütün gelişimi ve ilerlemesi için bir engel olarak görülebilir.

Öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmeleri yüksek düzeyde çıkmadığı için alt boyutlardan hareketle öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, gelişmesi, kurumsal düzeyde karara katılma, işiyle ilgili hususlarda özgür hareket edebilmesi gibi hususlarda kurum yönetiminin destekleyici bir kurum kültürü oluşturması yararlı olabilir. Ayrıca, kabullenici sessizlik ve savunma amaçlı sessizlik alt boyutlarında öğretim elemanlarının orta düzeyin altında görüş belirtmeleri de bu konuda önlem alınması gerektiğini göstermektedir. Sessizliğe yol açan hususların belirlenmesi ve önlem alınması kurumsal amaçların gerçekleşmesi açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmadaki başlıca sınırlılık araştırmaya katılanların üç kamu üniversitesi eğitim fakültesinde çalışan öğretim elemanları ile sınırlı tutulmasıdır. Özel üniversitelerdeki ve diğer kamu üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının psikolojik güçlendirilmeleri ve örgütsel sessizlik davranışları konusunda bilgi edinilmemiştir.

Extended Summary

Introduction

Having the primary responsibility for teacher education, education faculties are under pressure to improve performance. One of the key elements in performance improvement is the lecturers working in education faculties, as the individuals within institutions are the main factor for survival in an environment that is highly competitive and plays a major part in the productivity of the institution (Jomah, 2017). Psychological empowerment (Spreitzer, 1995) and organizational silence are critical organizational behaviors necessary for the change and performance improvement in organizations. An important determinant of empowerment is whether individuals prefer to speak up instead of maintaining silent behavior and individuals speaking up about organizational issues and problems play a crucial role in organizational success (Avan, Zorlu, & Baytok, 2016). Psychological empowerment enhances individuals' self-control perception and motivation, thus achieving positive organizational and managerial outcomes (Quinn & Spreitzer, 1997). Psychological empowerment exists when employees perceive that they exercise some control over their work life (Spreitzer, 1995). Organizational silence can affect the performance of organizations positively or negatively (Bagheri, Zarei & Aeen, 2012). The purpose of this study is to determine the effect of psychological empowerment on organizational silence behaviors of education faculty lecturers. To achieve this aim, the following questions are addressed:

- 1- What are the levels of psychological empowerment and organizational silence of education faculty lecturers?
- 2- Do the lecturers' psychological empowerment and organizational silence behaviors differ significantly according to the variables of university, gender, title, and seniority?
- 3- Is the psychological empowerment level of lecturers a significant predictor of their organizational silence behaviors?

Methodology

The sample of this descriptive study consists of 147 lecturers working in education faculties at Mugla Sitki Kocman University, Adnan Menderes University and Pamukkale University. The data of the study were collected through the administration of the psychological empowerment and organizational silence behavior scales. The Psychological Empowerment Scale was developed by Spreitzer (1995). Spreitzer has investigated the perceptions of employees regarding their psychological empowerment in four dimensions, namely meaning, competence, self-determination and impact. This scale was adapted into Turkish by Sürgevil, Tolay, & Topoyan (2013). The Organizational Silence Scale was developed by Dyne, Ang, and Botero (2003) and adapted into Turkish by Çolak, Yorulmaz, Türkkaş-Anasız, Dumlu, and Çiçek-Sağlam (2017). This scale consists of three sub-dimensions: acquiescent silence, defensive silence, and prosocial silence. Higher scores in psychological empowerment mean that the lecturers in an education faculty are empowered in a positive way, while higher scores in the organizational silence behavior scale mean that education faculty lecturers are more silent. In the analysis of the data, descriptive statistics, t test, ANOVA and multiple regression analysis were conducted.

Findings

The findings of the study show that the lecturers in education faculties are psychologically empowered above the medium level ($x=3.92$, $S=.45$) and show acquiescent silence at the minimum level ($x=2.09$, $S=.76$). According to the findings of the study, there were no significant differences in lecturers' psychological empowerment in terms of gender, seniority, and university. However, the self-determination level of assistant professors is significantly higher than for research assistants. The impact level of professors is also significantly higher than for research assistants. In total, assistant professors have a significantly higher level of psychological empowerment than research assistants. There were no significant differences in lecturers' organizational silence behaviors in terms of gender, seniority, and title. Psychological empowerment explains 22 percent of acquiescent silence, 16 percent of defensive silence, and 7 percent of prosocial silence behaviors of lecturers working in education faculties.

Conclusions

A substantial body of research has accumulated during the past decades redefining the conceptual domain of psychological empowerment and investigating its antecedents and consequences. Psychological empowerment was measured in relation to different variables. Individuals with high levels of psychological empowerment have higher levels of job satisfaction (Chang, Shih, & Lin, 2010; Seibert, Wang, & Courtright, 2011), organizational commitment (Chang et al., 2010), and organizational citizenship (Çavuşođlu & Güler, 2017). Organizational silence is thought to be an obstacle for performance improvement in organizations. The findings of the study show that lecturers working in education faculties are psychologically empowered above the medium level which is a similar result to the related literature (Eydođmuş, Ergeneli, & Camgoz, 2015; Jordan, Miglič, Todorović, & Marić, 2017; Tolay, Sürgevil, & Topoyan, 2012) and participants show low levels of acquiescent silence and defensive silence behaviors but a high level of prosocial silence, which is good for the institution. Psychological empowerment is a significant predictor of organizational silence behaviors of lecturers working in education faculties at different levels. The primary limitation of this study was the sample of the study. The participants are all education faculty lecturers working at three state universities in Turkey. Psychological empowerment and organizational silence behaviors of lecturers working at different faculties and private universities may show different results.

Kaynakça / References

- Akçin, K., Erat, S., Alniaçık, Ü. & Çiftçioğlu, A. B. (2017). Effect of perceived organizational support on organizational silence and task performance: A study on academicians. *Journal of Global Strategic Management, 11*(1), 151–151. doi:10.20460/JGSM.20161024363
- Akgündüz, Y., Kale, A. & Pazarbaşı, G. (2014). Futbol turizmine hizmet eden otel çalışanlarının psikolojik güçlendirme algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences, 11*(28), 1–15.
- Akın, U. & Ulusoy, T. (2016). The relationship between organizational silence and burnout among academicians: A research on universities in Turkey. *International Journal of Higher Education, 5*(2), 46–58. doi:10.5430/ijhe.v5n2p46
- Algin, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altınkurt, Y., Türkkaş-Anasız, B., &ve Ekinci, E. C. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 41*(187), 393–404. doi:10.15390/EB.2014.3595
- Arslantaş, C. C. (2007). Dönüşümcü liderliğin psikolojik güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Amme İdaresi Dergisi, 40*(4), 81–101.
- Avan, A., Zorlu, Ö., & Baytok, A. (2016). The effect of psychological empowerment on organizational silence in hotels. *Journal of Business Research - Turk, 8*(4), 277–277. doi:10.20491/isarder.2016.219
- Bagheri, G., Zarei, R., & Aeen, M. N. (2012). Organizational silence: Basic concepts and its development factors. *Ideal Type of Management, 1*(1), 47–58.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 13*(3), 195–199.
- Bolat, T., Bolat, O. İ., & Yüksel, M. (2016). Hizmetkar liderlik ve psikolojik güçlendirme ilişkisi: Örgüt kültürünün düzenleyici etkisi. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute, 19*(36), 75–104.
- Cakinberk, A. K., Dede, N. P., & Yilmaz, G. (2014). Relationship between organizational trust and organizational silence: An example of public university. *Journal of Economics, Finance and Accounting, 1*(2), 91–105.
- Çalışkan, S. C. (2011). Çalışanların psikolojik güçlendirme algıları üzerinde işyeri arkadaşlıkları ve örgütsel iletişimin etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(3), 77–92.
- Çavuşoğlu, F., & Güler, M. E. (2017). Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışının ilişkisi ve demografik değişkenlere göre farklılıkları: İzmir şehir merkezindeki konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Journal of Travel and Hospitality Management, 14*(2), 47–64.
- Chang, L. C., Shih, C. H., & Lin, S. M. (2010). The mediating role of psychological empowerment on job satisfaction and organizational commitment for school health nurses: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 47*(4), 427–433. doi:10.1016/j.ijnurstu.2009.09.007
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Türkkaş-Anasız, B., Dumlu, N., & Çiçek-Sağlam, A. (2017). *Örgütsel sessizlik ölçeğinin*

Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Muğla: 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi.

- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process : Integrating theory and practice. *Academy of Management Journal*, 13(3), 471–482.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dyne, L. Van, Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392. doi:10.1111/1467-6486.00384
- Erdem, H., Gökmen, Y., & Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(2), 161–176.
- Eydoğmuş, C., Ergeneli, A., & Camgoz, S. M. (2015). The role of psychological empowerment on the relationship between personality and job satisfaction. *Research Journal of Business and Management*, 2(3), 251–251. doi:10.17261/Pressacademia.2015312979
- Fettahlıoğlu, Ö. O., & Sünbül, M. B. (2015). Duygusal zekanın psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 157–175. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-79955603396&partnerID=40&md5=448efebb766dc488b3c3686cf1aa5ce3> adresinden erişildi.
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İşcan, Ö. F., & Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 21(1), 1–15.
- Jomah, N. Bin. (2017). Psychological empowerment on organizational commitment as perceived by Saudi academics. *World Journal of Education*, 7(1), 83. doi:10.5430/wje.v7n1p83
- Jordan, G., Miglič, G., Todorović, I., & Marič, M. (2017). Psychological empowerment, job satisfaction and organizational commitment among lecturers in higher education: Comparison of six CEE countries. *Organizacija*, 50(1), 17–32. doi:10.1515/orga-2017-0004
- Karakaş, A., & Serçek, S. (2014). Psikolojik güçlendirme algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Journal of Travel and Hospitality Management*, 11(2), 90–107.
- Meeker, W. Q., Hahn, G. J., & Escobar, L. A. (2017). *Statistical intervals: A guide for practitioners and researchers*. John Wiley & Sons. (2. bs.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118594841
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to Change and development in a Pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. doi:10.5465/AMR.2000.3707697
- Nartgün, Ş. S., & Demirel, S. (2017). Okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel imaj algıları arasındaki

- ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies International*, (57), 39–65. doi:10.9761/JASSS6938
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma*. İstanbul Kültür.
- Oktuğ, Z. (2017). Psikolojik güçlendirme algısı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide bireycilik-toplulukçuluk eğilimlerinin biçimlendirici rolü. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 245–266.
- Othman, A., & Barakat, A. (2016). Psychological empowerment and its relationship to perceived academic self-efficiency among faculty of Najran University. *Journal of Research & Method in Education*, 6(1), 14–22. doi:10.9790/7388-06121422
- Quinn, R., & Spreitzer, G. (1997). Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 26(2), 37–49. doi:10.1016/S0090-2616(97)90004-8
- Safari, K., Haghghi, A. S., Rastegar, A., & Jamshidi, A. (2011). The relationship between psychological empowerment and organizational learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1147–1152. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.224
- Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A Meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981–1003. doi:10.1037/a0022676
- Shojaie, S., Matin, H. Z., & Barani, G. (2011). Analyzing the infrastructures of organizational silence and ways to get rid of it. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1731–1735. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.334
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University*, 8(31), 5371–5391. doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. New York: Harper and Row. doi:10.1037/022267
- Taştan, S. B. (2014). The relationship between psychological empowerment and psychological well-being: The role of self-efficacy perception and social support. *Öneri Dergisi*, 10(40), 139. doi:10.14783/od.v10i40.1012000360
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Journal*, 15(4), 666–681.
- Tolay, E., Sürgevil, O., & Topoyan, M. (2012). Akademik çalışma ortamında yapısal ve psikolojik güçlendirmenin duygusal bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkileri. *Ege Akademik Bakış*, 12(4), 449–465.
- Toplu, D., & Akça, M. (2013). Öğrenen organizasyonun psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi: Kmau sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi Yıl*, 12(23), 221–235.

- Umar, M., & Hassan, Z. (2013). Antecedents and outcomes of voice and silence behaviours of employees of tertiary educational institutions in Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 97*, 188–193. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.221
- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: An empirical investigation. *Employee Relations, 27(5)*, 441–458. doi:10.1108/01425450510611997
- Wang, G., & Lee, P. D. (2009). Psychological empowerment and job satisfaction: An analysis of interactive effects. *Group Organization Management, 34(3)*, 271–96.
- Yürür, S., & Demir, K. (2011). Örgütsel adalet ve psikolojik güçlendirme: Karşılıklı etkileri üzerine bir araştırma. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences, 16(3)*, 311–335.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issue and illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23(5)*, 581–599. doi:10.1007/BF02506983