

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ
(AÜEBFD)**

Yıl: 2019 Cilt: 52 Sayı: 3

**ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
(JFES)**

Year: 2019 Volume: 52 Issue: 3

Ankara – Aralık 2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2019

Cilt: 52

Sayı: 3

EDİTÖRLER KURULU

Baş Editör (Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Genel Yayın Yönetmeni)		
Editör Yardımcıları	Kasım KARAKÜTÜK	Prof. Dr.
Editörler Kurulu Üyeleri	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	Doç. Dr.
	Seher YALÇIN	Doç. Dr.
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL	Öğr. Gör. Dr.
	İlhan YALÇIN	Doç. Dr.
	Ayşe OKVURAN	Doç. Dr.
	Fatma MIZIKACI	Doç. Dr.
	M. İkbal YETİŞİR	Doç. Dr.
Dergi Sekreteri Dil Editörleri (İngilizce)	Ege AKGÜN	Doç. Dr.
	Ebru AYLAR	Dr. Öğr. Üyesi
	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
(Türkçe) Teknik Destek (Web Sayfası)	Ayşegül BAYRAKTAR	Dr. Öğr. Üyesi
	Ahmet KAYSILI	Arş. Gör.
Teknik Destek (Mizanpaj)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Arş. Gör.
	Dilek DOĞAN	Öğr. Gör. Dr.
	Ayhan ARSLAN	Öğr. Gör.
Kapak Tasarım	Ömer KAMIŞ	Arş. Gör.
	Muharrem ŞENGÜL	Arş. Gör.
Yayın Dili, Aralığı ve Türü	Hakkı USLU	Grafiker
Yayın Dili, Aralığı ve Türü Türkçe, 4 aylık ve yaygın süreli		

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5215 **Belgegeçer:** 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr **Dergi DOI Öneki:** 10.30964/auebfd.

Yayınlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren yayımlanmaktadır. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

Dizinlenme

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)

European Reference Index for the Humanities and

Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Cerative Commons CC BY NC-ND



ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

Year: 2019

Vol: 52

Issue: 3

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief	Kasım KARAKÜTÜK <i>Prof. Dr.</i>
Associate Editors	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Seher YALÇIN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL <i>Instructor Dr.</i>
Editorial Board Members	İlhan YALÇIN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ayşe OKVURAN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Fatma MIZIKACI <i>Assoc. Prof. Dr.</i> M. İkbal YETİŞİR <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ege AKGÜN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ebru AYLAR <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Secretary	Kübra BABACAN <i>Res. Assist.</i>
Language Editors (English)	Ayşegül BAYRAKTAR <i>Assist. Prof. Dr.</i> Ahmet KAYSILI <i>Res. Assist.</i>
(Turkish) Web Page	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU <i>Res. Assist.</i> Dilek DOĞAN <i>Instructor. Dr.</i> Ayhan ARSLAN <i>Instructor.</i>
Layout	Ömer KAMIŞ <i>Res. Assist.</i> Muharrem ŞENGÜL <i>Res. Assist.</i> Hakkı USLU <i>Graphic</i>
Cover Design	
Publishing language, frequency and type	Turkish, tri-annual and periodically

Contact

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

Tel: +90 312 363 33 50/5215 **Fax:** +90 312 363 61 45

E-mail: ebfd@ankara.edu.tr **Journal DOI Prefix:** 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

Abstracting and Indexing

TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



DANIŞMA KURULU

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hatice BAKKALOĞLU	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	Türk Eğitim Derneği Üniversitesi, Türkiye
Şakir ÇINKIR	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Eren CEYLAN	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ash ÖZGÜN-KOCA	Doç. Dr.	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Glenn Gordon SMITH	Doç. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALİ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin Üniversitesi, Amerika
Peter MAYO	Prof. Dr.	Malta Üniversitesi, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	Twente Üniversitesi, Hollanda
Sarup MATHUR	Doç. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2019, Cilt: 52, Sayı: 3

Erdoğan BAŞAR ¹	Zeynep HAMAMCI ¹	Adem YILMAZ ³
Fatoş SUBAŞIOĞLU ¹	Arslan BAYRAM ²	Aliye ERDEM HARBELİOĞLU ³
Figen KOÇ ¹	Ayhan URAL ²	Asiye ŞENGÜL AVŞAR ³
Firdevs GÜNEŞ ¹	Aylin DEMİRLİ YILDIZ ²	Fadime ULUSOY ³
İnayet AYDIN ¹	Baki DUY ²	Fazilet TAŞDEMİR ³
Mehmet GÜLTEKİN ¹	Berna ASLAN ²	Gülçin TAN ŞİŞMAN ³
Mehmet Kaan DEMİR ¹	Celal Deha DOĞAN ²	Hakkı KAHVECİ ³
Melek ÇAKMAK ¹	Ergül DEMİR ²	Hatice Gonca USTA ³
Murat ÖZDEMİR ¹	Filiz ÇETİN ²	Mehmet BİLİR ³
Naciye AKSOY ¹	Filiz METE ²	Nedim ÖZDEMİR ³
Sabri ÇELİK ¹	Göksu GÖZEN ÇITAK ²	Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ ³
Seda GÖKMEN ¹	Hamide Deniz GÜLLEROĞLU ²	Zekeriya ÇAM ³
Temel ÇALIK ¹	Nihal LINDBERG ²	Deniz ATAL ⁴
Yahya ALTINKURT ¹	Ramazan YILMAZ ²	Duygu ÖREN VURAL ⁴
Yavuz AKBULUT ¹	Rüçhan UZ ²	Engin Deniz TANIR ⁴
Yelda KAĞNICI ¹	Sevilay KILMEN ²	Hatice Çiğdem YAVUZ ⁴
Yusuf CERİT ¹	Tuğba GÖKÇEK ²	Yasemin TEZGİDEN ÇAKCAK ⁴

¹ Prof. Dr., ² Doç. Dr., ³ Dr. Öğr. Üyesi, ⁴ Dr.

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ
İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA
Tel: +90(312) 213 66 55
Basım Tarihi: Aralık 2019

ADVISORY BOARD

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hatice BAKKALOĞLU	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	TED University, Turkey
Şakir ÇINKIR	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Eren CEYLAN	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Aslı ÖZGÜN-KOCA	Assoc. Prof. Dr.	Wayne State University, USA
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara University, Turkey
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet University, Turkey
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Glenn Gordon SMITH	Assoc. Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALİ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu University, Turkey
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona University, USA
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida University, USA
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar University, India
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin University, USA
Peter MAYO	Prof. Dr.	University of Malta, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA
Sarup MATHUR	Assoc. Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi University, Turkey
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2019, Vol: 52, No: 3

Erdoğan BAŞAR ¹	Zeynep HAMAMCI ¹	Adem YILMAZ ³
Fatoş SUBAŞIOĞLU ¹	Arslan BAYRAM ²	Aliye ERDEM HARBELİOĞLU ³
Figen KOÇ ¹	Ayhan URAL ²	Asiye ŞENGÜL AVŞAR ³
Firdevs GÜNEŞ ¹	Aylin DEMİRLİ YILDIZ ²	Fadime ULUSOY ³
İnayet AYDIN ¹	Baki DUY ²	Fazilet TAŞDEMİR ³
Mehmet GÜLTEKİN ¹	Berna ASLAN ²	Gülçin TAN ŞİŞMAN ³
Mehmet Kaan DEMİR ¹	Celal Deha DOĞAN ²	Hakkı KAHVECİ ³
Melek ÇAKMAK ¹	Ergül DEMİR ²	Hatice Gonca USTA ³
Murat ÖZDEMİR ¹	Filiz ÇETİN ²	Mehmet BİLİR ³
Naciye AKSOY ¹	Filiz METE ²	Nedim ÖZDEMİR ³
Sabri ÇELİK ¹	Göksu GÖZEN ÇITAK ²	Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ ³
Seda GÖKMEN ¹	Hamide Deniz GÜLLEROĞLU ²	Zekeriya ÇAM ³
Temel ÇALIK ¹	Nihal LINDBERG ²	Deniz ATAL ⁴
Yahya ALTINKURT ¹	Ramazan YILMAZ ²	Duygu ÖREN VURAL ⁴
Yavuz AKBULUT ¹	Rüçhan UZ ²	Engin Deniz TANIR ⁴
Yelda KAĞNICI ¹	Sevilay KILMEN ²	Hatice Çiğdem YAVUZ ⁴
Yusuf CERİT ¹	Tuğba GÖKÇEK ²	Yasemin TEZGİDEN ÇAKCAK ⁴

¹ Prof. Dr., ² Assoc. Prof. Dr., ³ Assist Prof. Dr., ⁴ Dr.

Owner: Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY
Tel: +90(312) 213 66 55
Published in November 2019

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

- Akademik Başarının Okul, Aile ve Öğrenci Özellikleri ile İlişkisinin Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi 655
Gülçin Uzun ve Ömay Çokluk Bökeoğlu
- Farklı Yaşlardaki Gençlerin Benmerkezlilik Eğilimleri ve Akılcı Olmayan İnançlarının Karşılaştırılması 685
Seher A. Sevim, Betül Gökçen Doğan Laçın, Aslı Aşçıoğlu Önal ve Volkan Avşar
- İç Göç Deneyimi, Yerleşim Yeri, Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Açısından Algılanan Anababalık 713
Eylem Gökçe Cengiz Türk
- Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinden Ayrılma Nedenleri 737
Mesut Demirbilek ve Ayşen Bakıoğlu
- The Development of Classroom Environment Perceptions Scale for Pre-Service Teachers / Öğretmen Adaylarına Yönelik Sınıf Ortamı Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi 771
Melike Özüdoğru ve Meral Aksu
- Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi 801
Abdurrahman Ekinci, Serdar Bozan ve Halis Sakız
- Öğretmenlik Uygulamasının Süre Açısından İncelenmesi ve Bir Çözüm Önerisi 837
Figen Çam Tosun
- Öğretmenlik İmajı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması 869
Mustafa Özgenel, Metin Işık ve İsa Bahat
- Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı ve Bilgi Okuryazarlığı ile Alınan Hizmetiçi Eğitimin Etkisi 891
Ümmühan Avcı ve Esin Arslan
- Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet 915
Seval Koçak ve Aynur B. Bostancı

DERLEME MAKALESİ

- Dil Öğretiminde Çok Dilli Bakış Açısı 943
Gülşat Bican
- John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un Düşüncelerine Göre İnsan Doğasının Eğitimle İlişkilendirilmesi 967
Funda Demirel
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayım ve Yazım Kuralları 988

Ankara University
Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2019

Vol: 52

Issue: 3

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

- Investigation of Relation Between Academic Achievement And School, Family And Student's Characteristics With Multilevel Structural Equation Modelling 679
Gülçin Uzun and Ömay Çokluk Bökeoğlu
- Investigation of Adolescent Egocentrism and Irrational Beliefs of Young People of Different Ages 708
Seher A. Sevim, Betül Gökçen Doğan Laçın, Aslı Aşçıoğlu Önal and Volkan Avcı
- Perceived Parenting In Terms of Internal Migration Feature of the Settlement Gender and Education... 733
Eylem Gökçe Cengiz Türk
- The Reasons Why School Assistant Principals Leave Their Careers 766
Mesut Demirbilek and Ayşen Bakıoğlu
- The Development of Classroom Environment Perceptions Scale for Pre-Service Teachers..... 771
Melike Özudoğru and Meral Aksu
- Evaluation of the Effectiveness of Candidate Teacher Training Program with the Views of Candidates and Advisors 833
Abdurrahman Ekinci, Serdar Bozan and Halis Sakız
- Analysis of Teaching Practicum in Terms of Duration and Suggestion of a Solution 863
Figen Çam Tosun
- Teacher Image: A Scale Development Study 887
Mustafa Özgenel, Metin Işık and İsa Bahat
- The Effect of In-Service Training with Digital Data Security Awareness and Information Literacy 910
Ümmühan Avcı and Esin Arslan
- Social Justice in Classroom Management 938
Seval Koçak and Aynur B. Bostancı

REVIEW ARTICLE

- Multilingual Perspective in Language Teaching 962
Gülşat Bican
- Relationship of Human Nature with Education According to The Ideas of John Dewey and İsmail Hakkı Tonguç 984
Funda Demirel
- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publication Rules 988

Editörden

Dergimizin 1968 yılından bugüne kadar yayınlanan tüm sayıları TÜBİTAK ULAKBİM DERGİPARK'a (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeubfd>) taşındı. Dolayısıyla okuyucular tüm sayılarımıza açık erişimle, ücretsiz olarak istedikleri zaman ulaşabileceklerdir.

Dergimizin eski sayılarının DERGİPARK'a taşınması sırasında emeği geçen DERGİPARK Uzmanları Fatma Başar, Didem Aydan, Filiz Mengüç ve Gülsultan Çavuşoğlu başta olmak üzere teknik destek çalışanlarına, Ankara Üniversitesi Bilgi Hizmetleri ve Yayınevi Koordinatörü Prof. Dr. Doğan Atılğan, Kütüphane ve Dökümantasyon Daire Başkan Vekili Tuna Can, E. Erdal Aydın, Ayşe Topçu Demirci'ye çok teşekkür ederiz.

Dergimiz TÜBİTAK ULAKBİM TR DİZİN'de taranan dergiler içinde "Atıf Sıralaması En Yüksek Dergiler"den onuncu sıradadır (<https://trdizin.gov.tr/statistics/listStatistics.xhtml?statsType=journal>). Artık tüm sayılarımıza araştırmacılar daha kolay ulaşabildiklerinden, Dergimizin daha yüksek düzeylere ulaşmasını umut ediyoruz.

Dergimizin bu düzeye gelmesinde emeği geçen tüm editörlere, editörler kurulu üyelerine, hakemlere, yazarlara teşekkür ediyoruz.

Yeni sayımızda buluşmak üzere saygılarımızı sunuyoruz.

Prof. Dr. Kasım Karakütük * 
Editör

* ORCID No: 0000-0003-3136-1979

From the Editor-in-chief


We are proud to announce that all issues of our journal published since 1968 have been transferred to TUBITAK ULAKBIM DERGIPARK (<https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd>). Therefore, readers will have free access to all of our past issues at any time.

Many thanks to the Specialists at DERGIPARK, especially to Fatma Başar, Didem Aydan, Filiz Mengüç and Gülsultan Çavuşoğlu whom contributed to the transfer of our journal's past issues to DERGIPARK, to the technical support employees, to Prof. Dr. Doğan Atılgan who is the Coordinator of Ankara University Information Services and Publishing, to our Library and Documentation Department Acting Director Tuna Can, E. Erdal Aydın, and Ayşe Topçu Demirci.

Our journal is ranked tenth among the top cited journals of the TUBITAK ULAKBIM TURKISH INDEX (<https://trdizin.gov.tr/statistics/listStatistics.xhtml?statsType=journal>). We hope that our journal will reach even higher levels of citation, as now all of our past issues are more accessible to researchers.

We would like to thank all the editors, members of the editorial board, referees and authors for their continued efforts in bringing our journal to this level.

We send our respects and hope to see you in our next issue.

*Prof. Dr. Kasım Karakütük * 
Editor-in-chief*

* ORCID Number: 0000-0003-3136-1979



Akademik Başarının Okul, Aile ve Öğrenci Özellikleri ile İlişkinin Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.02.2019	21.06.2019	04.10.2019

Gülçin Uzun ²
Bilnet Okulları

Ömay Çokluk Bökeoğlu ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışma ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarıları ile okul, aile ve öğrenci özellikleri arasındaki ilişkinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi amacıyla yapılmıştır. 2016-2017 öğretim yılının birinci döneminde Ankara ili Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinin her birinden seçilen beş resmi ve iki özel okul olmak üzere toplam 35 okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci bilgi anketi, Alkan (2015) tarafından geliştirilen Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Türkçe'ye uyarlaması Korkmaz (2002) tarafından yapılan Akademik Risk Alma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda grup içi düzeyde sosyoekonomik düzey, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışı değişkenlerinin akademik başarıya olan doğrudan etkilerinin manidar olduğu belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzey ve akademik risk alma davranışı değişkenlerinin akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisi varken, olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik başarı üzerindeki etkisi negatif yöndedir. Sosyoekonomik düzey değişkeni akademik başarıyı doğrudan etkilediği gibi, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışı aracılığıyla da etkilemektedir. Gruplararası düzeyde sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkenlerinin akademik başarıya olan doğrudan etkileri manidardır.

Anahtar sözcükler: Akademik başarı, çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi, olumsuz değerlendirilme korkusu, akademik risk alma davranışı, aracılık.

¹Bu çalışma, birinci yazarın Prof. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden türetilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Dr., Bilnet Okulları, E-posta: ciraqgulcin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4897-6507>

³Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, E-posta: cokluk@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3879-9204>

Ülkeler eğitim aracılığı ile nitelikli öğrenciler yetiştirmeyi hedefler. Bu hedefe ulaşmak için öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi ve gelişime etki eden etmenlerin belirlenmesi gereklidir; çünkü öğrencilerin akademik başarıları, eğitim sisteminin etkililiğinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Öğrencilerin akademik başarılarının nasıl yükseltileceğini belirlemek, başarısızlığa yol açan değişkenleri aramak, bunların nasıl ortadan kaldırılacağını belirlemek ve eğitim sistemini iyileştirmek, hemen her dönemde eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların en temel amacı olmuştur.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde sosyo-ekonomik düzey ve eğitim düzeyi gibi etmenlere bağlı olarak şekillenen aile altyapısının akademik başarı üzerindeki etkisi, her geçen gün daha fazla dikkat çeker ve yadsınamaz duruma gelmektedir (Dünya Bankası, 2013; Oral ve McGivney, 2013; Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2012). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (Programme for International Student Assessment-PISA) daha düşük performans göstererek alt sıralarda yer alan ülkelerde, öğrencinin sahip olduğu sosyoekonomik düzey ile akademik başarıları yakından ilişkili bulunmaktadır (OECD, 2012a). Sahip olunan meslek, gelir ve eğitim düzeyi gibi faktörler sosyoekonomik düzeyi ortaya çıkarmakta ve bu düzey bireyin toplum içerisinde konumunu, değerlerini ve dolayısıyla karar değişkenlerini etkileyen bir olgudur. PISA-2012 uygulamasında Türkiye'deki öğrencilerin tüm alanlara ilişkin başarı farklılıklarının % 9'u, OECD'de ise % 13'ü sosyoekonomik durumdaki farklılıkla açıklanmaktadır. Oysa eğitimde fırsat eşitliğinden söz edebilmek için bu oranın çok daha düşük olması gerekmektedir (Oral ve McGivney, 2013).

Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalarda daha üst sosyoekonomik düzeye sahip (Anıl, 2009; Berberoğlu, Çelebi, Özdemir, Uysal ve Yayan, 2003; Chiu, 2007; Hazır-Bıkmaz, 2001; Karabay, 2012; Lemke ve diğ., 2002; Polat, 2008; Sun ve Bradley, 2011) anababalarının eğitim düzeyi daha yüksek (Anıl, 2009; Boztunç, 2010; Hazır-Bıkmaz, 2001; Karabay, 2012; Lemke ve diğ., 2002; Özer, 2009) öğrencilerin başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili çalışmalar yalnızca ailenin sosyo-kültürel özellikleri, okul, sınıf ve öğretmen özellikleri gibi değişkenlerle sınırlı değildir. Alanyazında daha az incelenmiş olmakla birlikte, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin akademik başarılarını etkilediğine yönelik bulgular da mevcuttur. Öğrenme etkinliğinde aktif rol alma çabasını duyuşsal özellikler etkilemektedir (Erden ve Akman, 2011; Özkan, 2005; Tok, 2008).

Bloom tarafından geliştirilen okulda öğrenme modeli olarak da adlandırılan tam öğrenme modelinde yer alan akademik tutum, akademik benlik, ilgi özellikler duyuşsal giriş özellikleri olarak tanımlanır ve bu özellikler öğrenci başarısında görülen farklılıkların % 25'ini açıklama gücündedir (Senemoğlu, 2009). Alanyazın incelendiğinde, öğrenci başarısındaki değişkenliği açıklama gücü ya da ilişkisi bulunan duyuşsal özelliklerin başında tutum, anksiyete, ilgi, özbenlik, güdülenme vb. saptanmıştır (Akbaba, 2006; Gömleksiz ve Yüksel, 2003; Hemmings, Grootenboer ve Kay, 2011; Hortwitz, 2001; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Wigfield ve

Wentzel, 2007). Ancak, duyuşsal özelliklerin akademik başarı değişkenliği üzerinde sahip olduğu bu etki (Ellez, Gümüş ve Seferov, 2009; Gömleksiz, 2003) akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışları (Alkan, 2015; Çetin, İlhan ve Yılmaz, 2014; Çiftçi, 2006) gibi farklı duyuşsal özelliklerin de dikkate alınması gerektiğine işaret eden önemli bir göstergedir. Böylece başarıdaki değişkenliğin (varyansın) daha büyük bir kısmının açıklanması da söz konusu olabilecektir.

Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ise öğrencilerin okulda öğretmenleri ve arkadaşları, evde ise ebeveynleri tarafından akademik başarılarının olumsuz değerlendirilmesinden korkması anlamına gelmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan öğrenciler sınıf içerisinde yapılan tartışmalara katılma konusunda isteksiz olmakta, yanlış olabilir korkusuyla fikirlerini söylememekte ve arkadaşlarının gözünde küçük düşme kaygısıyla soru sormamaktadır (Alkan, 2015). Alanyazında olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Abuelfadl, 2015; Alkan, 2015; Karabulut ve Bahadır, 2013; Yokuş, 2013) olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenci başarısı negatif yönde manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkuları ile birlikte akademik başarı ile ilişkilendirilebilecek bir başka duyuşsal özellik ise akademik risk alma davranışdır. Bir öğrenme ortamında sonuçları ön görülemeyen veya üretilecek sonuçların olumsuz olabileceği düşünölen tehditlere karşı düşüncelerini dile getirme ve savunma becerisi akademik risk alma davranışı olarak tanımlanmaktadır (Denrell, 2007; Feldman, 2003). Akademik risk alma davranışı gösteren öğrenciler ileri sürdüğü fikirlerin ve çözüm önerilerinin olumsuz sonuçlanma olasılığı olsa bile, öğrenme ortamında tahminlerde bulunurlar. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamında karşılaşılan güçlüklerle mücadele etmedeki cesaretlerini yansıtır.

Olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip kişiler olumsuz sonuçlara katlanamadıkları için herhangi bir eylemi yerine getirme riskini de almamaktadırlar (Halstead ve Taylor, 1996). Alanyazında akademik risk alma ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında manidar ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Boyer, 2006; Boztaş ve Sungur, 2001; Clifford, 1991; Çetin ve diğ., 2014; Durmuş, 2008; House, 2002).

Öğrencilerin başarısında, sosyoekonomik düzey, psikolojik özellikler gibi kişisel birtakım değişkenler kadar önemli olan bir başka etken, öğrenim gördükleri okulun özellikleridir (Acar, 2013; Akkalkan, 2009; Yıldırım, 2012). Öğrenci sayısının kalabalık ya da az olması eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Okulların yeterli sayıda olmaması sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına neden olmaktadır. Öğrenci sayısının artması ise eğitimin niteliğinde yeni sorunlara neden olmaktadır (Kalemoğlu-Varol ve İmamoğlu, 2014). Öğrenci sayısı ile yakından ilişkili bir diğer etken de öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenin işyükü de artmakta ve daha çok öğrencinin başarısından sorumlu olmaktadır.

Genel olarak öğrenci başarıyla ilgili araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, başarıyı etkileyen etmenlerin birbirinden bağımsız ele alınamayacak yapılar olduğu görülmektedir. Eğitimle ilgili araştırmalardan elde edilen bu veriler sıradizinsel yapıdadır (Noyan, 2009). Sıradizinsel yapıdaki veri setinde gözlemlerin birbirine bağımlı olması nedeniyle tek düzeyli analiz yöntemlerinin kullanılması istatistiksel ve kavramsal sorunlara yol açmaktadır (Hox, 2010). Sıradizinsel yapıdaki verilerin analizinde birleştirme (aggregation), ayrıştırma (disaggregation) ve çok düzeyli modeller olmak üzere üç farklı yöntem kullanılmaktadır (Stapleton, 2006). Birey düzeyi gözardı edilip grup üzerinden analiz yapılan birleştirme (aggregate) yaklaşımında veri sayısı grup sayısı kadar olacağından, gruplararası değişim araştırılır (Can, 2012). Grup sayısı, birey düzeyindeki gözlem sayısından daha az olacağından, büyük bir veri kaybı sözü konusu olur ve yapılan istatistiksel testlerin de gücü azalır. Grup içi değişim (varyans) analize dahil edilemediğinden, grup farklılıkları da olduğundan daha yüksek tahminlenecektir (Heck, 2001; Kaplan ve Elliot, 1997). Öğrenci düzeyindeki varyans göz ardı edilip, sınıf düzeyinden öğrenci düzeyine ilişkin çıkarımlar yapmak da hatalı olacaktır. Alanyazında bu durum *ekolojik yanılğı* (*ecological fallacy*) ya da *Robinson etkisi* olarak anılmaktadır. Robinson'un (1950), dokuz farklı bölgedeki siyahilerin yüzdesi ile cehalet yüzdesi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, siyahilerin yüzdesi ile cehalet yüzdesi arasında grup üzerinden hesaplanan korelasyon .95, bireyler üzerinden hesaplanan korelasyon ise .20 olarak bulunmuştur (akt., Hox, 2010).

Birden çok düzeye sahip modeller sıradizinsel yapıdaki verinin her bir düzeyindeki değişkenler arasındaki ilişkilerin eşzamanlı olarak ele alınmasını sağlar. Böylece tek başına öğrenci ya da sınıf analizi yapıldığında karşılaşılan istatistiksel ve kavramsal problemleri ortadan kaldırır (Heck, 2001). Sosyal bilim alanında yapılan çalışmalarda hipotezlerin test edilmesi aşamasında sıklıkla hem çok düzeyli hem de çok değişkenli veriler birlikte kullanıldığından, her iki modellemenin birlikte kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Bentler ve Liang, 2003; Kaplan ve Elliot, 1997). Çünkü veri çok düzeyli olduğunda araştırılan konunun analizinde yalnızca yapısal eşitlik modelinin kullanılması, verilerin hiyerarsik yapısının göz ardı edilmesine, dolayısıyla yanlış kestirimlerin elde edilmesine neden olmaktadır (Muthen ve Muthen, 1998). Yalnızca çok düzeyli modellerin kullanımı ise değişkenler arasındaki dolaylı ilişkilerin araştırılmasını yetersiz kılmaktadır. Böylece sıradizinsel verinin her bir düzeyinde (birey ve grup düzeyi) eşzamanlı testlere imkan veren birden çok düzeye sahip yapısal eşitlik modelleri ile çözümlenmeye başlanmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda eğitim alanında öğrenci başarıyla ilgili ilişkili sıradizinsel yapıdaki verilerin kullanıldığı çalışmaların yaygınlaştığı ve genel olarak çok düzeyli modellerin bir türü olan sıradizinsel lineer modellerin kullanıldığı görülmektedir (Demir ve Kılıç, 2010; Şimşek ve Noyan, 2009; Usta, 2014; Yıldırım, 2012). Ancak gizil değişkenlerin modele eklenmesinde yaşanan sorunlar ve karmaşık yol analizleri yapılamaması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Bauer, 2003). Oysa değişkenler arasında doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etki olarak adlandırılan

ilişkilerin de incelenmesi, değişkenlerin birbirleri ile bağıntılarının nedenlerinin anlaşılması açısından önemlidir. Sıradizinsel lineer modellerin bu sınırlılığı akademik başarı ile ilişkili okul, aile ve öğrenci özelliklerinin doğrudan ve dolaylı etkilerinin hem grup içi hem de gruplararası düzeyde eşzamanlı olarak çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesini önemli kılmakta ve bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarıları ile ailelerinin sosyo ekonomik özellikleri, akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu, akademik risk alma davranışları, sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkenleri arasındaki çok düzeyli yapısal ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu nednele aşağıdaki sorular yanıtlanmıştır:

1. Araştırmada yer alan okulların akademik başarıları arasında manidar fark var mıdır?
2. Grup içi (öğrenci) düzeyde akademik başarıyı; öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışı, gruplararası (okul) düzeyde sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ne düzeyde açıklamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemlerine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada akademik başarının aile, öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisi incelendiğinden doğrudan ve dolaylı etkilerin testlerine dayalı yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırma deseni, bir değişkene ilişkin bilinmeyen bazı değerlerin yordayıcı olarak adlandırılan diğer değişkenlerden kestirilerek ortaya çıkarılmasının amaçlandığı araştırmalarda kullanılmaktadır (Creswell, 2008).

Evren-Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Ankara ili Çankaya, Keçiören, Altındağ, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma bu evrenden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaçsal örnekleme yöntemi ve bu yöntemin bir türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Tablo 1’de ise örnekleme giren öğrencilerin ilçelere, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemeye Giren Öğrencilerin İlçelere, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Dağılımı

İlçe	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi							
		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Çankaya	Kız	144	33.33	145	33.56	143	33.10	432	13.63
	Erkek	159	38.41	132	31.88	123	29.71	414	13.06
Keçiören	Kız	115	32.39	128	36.06	112	31.55	355	11.20
	Erkek	128	34.22	114	30.48	132	35.29	374	11.80
Mamak	Kız	82	33.20	88	35.63	77	31.17	247	7.79
	Erkek	84	37.84	66	29.73	72	32.43	222	7.00
Altındağ	Kız	91	30.95	112	38.10	91	30.95	294	9.27
	Erkek	106	33.65	96	30.48	113	35.87	315	9.94
Ymahalle	Kız	76	29.69	84	32.81	96	37.50	256	8.08
	Erkek	96	36.78	91	34.87	74	28.35	261	8.23
Toplam	Kız	508	32.07	557	35.16	519	32.77	1584	49.97
	Erkek	573	36.13	499	31.46	514	32.41	1586	50.03
Toplam		1081	34.10	1056	33.31	1033	32.59	3170	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan toplam 3170 öğrencinin 846’sı (% 26.69) Çankaya’daki ortaokullarda, 729’u (% 23) Keçiören’deki ortaokullarda, 469’u (% 14.79) Mamak’taki ortaokullarda, 609’u (% 19.21) Altındağ’daki ortaokullarda, 517’si (% 16.31) ise Yenimahalle’deki ortaokullarda öğrenimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin 1584’ü (% 49.97) kız, 1586’sı (% 50.03) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 1081’i (% 34.10) 6. Sınıfta, 1056’sı (% 33.31) 7. Sınıfta ve 1033’ü (% 32.59) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan *Öğrenci Bilgi Anketi*, olumsuz değerlendirilme korkularını belirlemek amacıyla ise Alkan (2015) tarafından geliştirilen *Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği* ve Clifford (1991) tarafından geliştirilmiş, uyarlaması Korkmaz (2002) tarafından yapılmış *Akademik Risk Alma Ölçeği* kullanılmıştır.

Öğrenci bilgi anketi. Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anket; öğrenim görülen okul, okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik başarı not ortalaması, kardeş sayısı, gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu ve okula bağlılık düzeyi hakkında bilgileri içeren kapalı uçlu maddelerden oluşturulmuştur.

Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği. Alkan (2015) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (AOODK) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. *Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Davranışsal Etkileri* ve *Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Bilişsel Etkileri* olmak üzere iki ayrı boyuttan oluşan

ölçekte toplam 22 madde yer almaktadır. Bu maddelerin 12'si *Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Davranışsal Etkileri* alt boyutunda, 10'u *Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Bilişsel Etkileri* alt boyutunda yer almaktadır. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör (olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri) için .912, ikinci faktör (olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri) için .744 ve ölçeğin tamamı için .907'dir. Elde edilen Cronbach alfa katsayıları hem faktörlerin, hem de ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Akademik risk alma ölçeği. Akademik Risk Alma Ölçeği, Clifford (1991) tarafından ortaokul öğrencilerinin eğitim ortamlarında karşılaştıkları zorluklarla başedebilme becerisini ve çabasını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali *Başarısızlık Sonrası Olumsuz Düşüncelere Sahip Olma Eğilimi (BSODS)*, *Zor İşlemleri Tercih Etme Eğilimi (ZİTE)* ve *Başarısızlık Ardından Tekrar Toparlanma ve Sürece Etkin Katılma Eğilimi (BATSEK)* olmak üzere üç ayrı boyuttan oluşmakta, ölçekte toplam 36 madde yer almaktadır. Akademik Risk Alma Ölçeği, Korkmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Korkmaz (2002) tarafından yapılan uyarılama çalışmasında *Ödev Yapmama Eğilimi (ÖYE)* olarak adlandırılan dördüncü bir boyut belirlenmiştir. Uyarılama çalışması sonucunda, BSODS boyutunda 11 madde, ZİTE boyutunda 10 madde, BATSEK boyutunda 12 madde, ÖYE boyutunda ise 3 madde yer almaktadır. Akademik Risk Alma Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .65, ikinci faktör için .78, üçüncü faktör için .84, dördüncü faktör için .50 ve ölçeğin tamamı için .91'dir. Elde edilen Cronbach alfa katsayıları 1. ve 4. faktör için orta düzeyde, 2. ve 3. faktör için güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılacak Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modeli analizinin varsayımlarının sınanması ve betimsel istatistiklerin belirlenmesinde IBM SPSS 20 programı, oluşturulan çok düzeyli yapısal modellerin analizinde ise Mplus 7.0 programı kullanılmıştır. Ölçme modeli doğrulanmadan yapısal modeli test etmek anlamlı olmayacağı için önce ölçme modelleri test edilmiştir.

Varsayımların sınanması. Verilerden geçerli sonuçların çıkartılabilmesi ve kestirilen parametrelerin yansız bir şekilde değerlendirilebilmesi için öncelikle veri seti Kayıp Veriler, Örneklem Büyüklüğü ve Uç Değerler açısından incelenip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modelleri için gerekli olan Çok Değişkenli Normallik, Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Bağlantı varsayımları test edilmiştir. 10 katılımcıya ait verilerde kayıp değere rastlanmıştır, bu deneklere ait veriler liste bazında silme yöntemi ile analiz dışı bırakılmıştır. grup içi örneklem büyüklüğü 3109, gruplararası örneklem büyüklüğü ise 35'tir. Çok düzeyli yapısal eşitlik modelini test etmek için gerekli örneklem büyüklüğü varsayımı karşılanmaktadır. Bu araştırmada tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla ham veriler standart Z puanlarına dönüştürülmüş, -3 ve +3 aralığının dışında kalan hiçbir

değere rastlanmamıştır. Bu araştırma verileri için çoklu bağlantı sorununun incelenmesi sonucunda verilere ilişkin VIF değerlerinin 1.9 ile 6.5 arasında değiştiği, tolerans değerlerinin ise 0.10'dan büyük olduğu gözlenmiştir. Bu değerler ile değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme modellerinin oluşturulması. Öğrenci düzeyinde yer alan sosyoekonomik düzey, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışı gizil değişkenleri ve onlara ait gözlenen değişkenler ile kurulan ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçme Modeli Uyum İndeksleri

χ^2	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
156.740*	3.26	.07	.943	.914	.027

*p < .05

Tablo 2 incelendiğinde χ^2/sd oranının 5'in altında olması, RMSEA değerinin .08'e eşit ya da küçük olması, CFI ve TLI değerlerinin .90'ı aşması veri ile model arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir (Heck ve Thomas, 2015; Thompson, 2000). Ölçme modeline dahil edilen gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenlerin standartlaştırılmış faktör yükleri, hata varyansları ve açıkladıkları varyanslara ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Ölçme Modeli Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

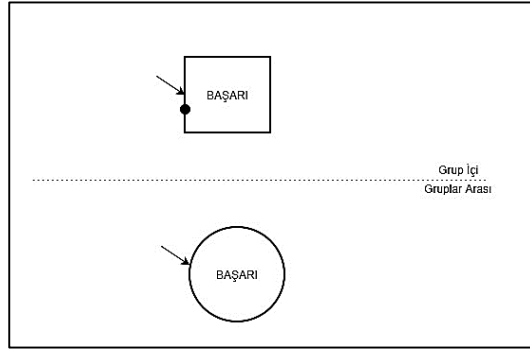
Gizil Değişken	Gözlenen Değişkenler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri	p	R ²	Hata Varyansları	α
SED	Anne Eğitim	.668	.000	.446	.554	.77
	Baba Eğitim	.676	.000	.456	.544	
	Ailenin Geliri	.662	.000	.439	.561	
ODK	ODK_BİL	.923	.000	.877	.123	.76
	ODK_DAV	.937	.000	.852	.148	
ARA	BSODS	.847	.000	.717	.283	.89
	ZİTE	.903	.000	.815	.185	
	BATSEK	.937	.000	.879	.121	
	OYE	.690	.000	.476	.524	

Tablo 3 incelendiğinde Sosyoekonomik Düzey (SED) değişkenine ilişkin faktör yükleri .662 ile .676 arasında; Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK) değişkenine ilişkin faktör yükleri .923 ile .937 arasında, Akademik Risk Alma (ARA) değişkeninin faktör yükleri .690 ile .937 arasında değişmektedir (p < .05). Söz konusu gözlenen değişkenlere ilişkin standartlaştırılmış faktör yüklerinden hiçbirinin 1'den büyük

olmadığı görülmektedir. Sosyoekonomik düzey faktörüne ait değişkenliğin en çok *baba eğitim düzeyi* tarafından açıklandığı görülmektedir ($R^2 = .456$). Olumsuz değerlendirilme korkusu faktörüne ilişkin değişkenlik en çok olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri ($R^2 = .877$), akademik risk alma faktörüne ilişkin değişkenlik en çok, başarısızlığın ardından tekrar toparlanma ve sürece etkin katılma eğilimi ($R^2 = .879$) gözlenen değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Tablo 3'te belirtildiği gibi sosyoekonomik düzey, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma değişkenlerinin güvenilirlik katsayıları .76 ile .89 arasında değişmektedir. Bu değerlerin en az .60 olması her alt ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2006).

Çok düzeyli yapısal eşitlik modellerinin oluşturulması. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda iki model test edilmiştir. Her alt amaçta yer alan araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla grup içi ve gruplararası düzeyde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler teoriye dayandırılarak modeller tanımlanmıştır. Her alt amaca ilişkin kurulan modeller ve modellerin açıklamaları aşağıda alt amaç sırasına göre sunulmuştur.

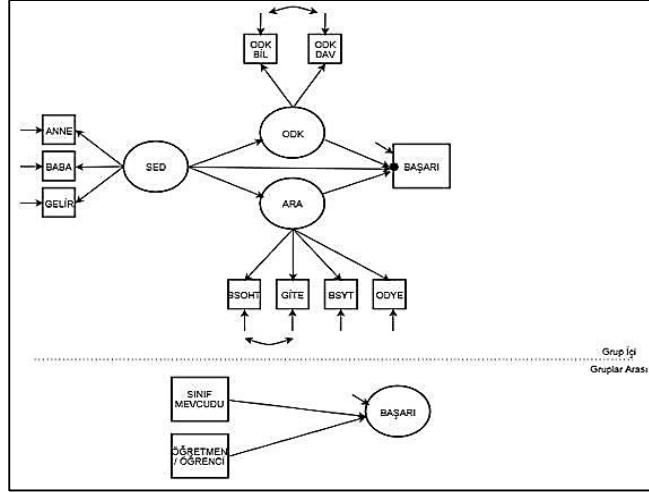
Tek yönlü ANOVA modeli. Birinci alt amaç olan *Çalışma grubunda yer alan okulların akademik başarıları arasında fark var mıdır?* sorusunu cevaplamak amacıyla tek yönlü ANOVA modeli oluşturulmuştur. Şekil 1'de gösterilen bu model, akademik başarı gözlenen değişkenini grup içi (öğrenci) ve gruplararası (okul) varyans bileşenlerine ayırarak çok düzeyli analiz yapılmasına gerek olup olmadığı konusunda bilgi verir. Tek Yönlü ANOVA modelinde sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanarak, sonuca ilişkin değişkenliğin ne kadarına gruplararası ve grup içi düzeyin yol açtığı belirlenebilir (Raudenbush ve Bryk, 2002).



Şekil 1. Tek yönlü ANOVA modeli

Grup içi ve gruplararası düzeyde akademik başarıyı açıklayan model. Şekil 2'de gösterilen model ile ikinci araştırma sorusu olan *Grup içi düzeyde (öğrenci) sosyoekonomik düzey, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma*

davranışının, gruplararası düzeyde (okul) ise sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının akademik başarı ile olan yapısal ilişkisi ne düzeydedir? sorusuna yanıt bulmak amaçlanmıştır.



Şekil 2. Grup içi ve gruplararası düzeyde akademik başarıyı açıklayan model

Şekil 2’de gösterilen modelde grup içi (öğrenci) düzeyde öğrencilerin akademik başarıları ile öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu, akademik risk alma davranışı ve sosyoekonomik düzeyleri yer almaktadır. Gruplararası (okul) düzeyde ise grup içinde yer alan akademik başarı gözlenen değişkeninin seçkisiz kesişimi ile sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gözlenen değişkenleri yer almaktadır. Şekil 1 ve 2’de gösterilen modeller test edilmiş, bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar sunulmuştur.

Araştırmada Yer Alan Okulların Akademik Başarılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılan okulların akademik başarıları arasında manidar fark bulunup bulunmadığının belirlenmesi için öğrencilerin akademik başarı puanlarına ilişkin sınıfiçi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Akademik başarıya ilişkin sınıfiçi korelasyon katsayısı $p = .29$ bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılıkların % 29’u okullararası farklılıklardan, % 71’i ise aynı okulda öğrenim gören öğrenciler

arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Sınıfıçı korelasyon katsayısının .05'ten büyük olması, analizin çok düzeyli yapısal eşitlik modeli ile yapılmasını gerekli kılmaktadır (Heck, 2001).

Grupıçı ve Gruplararası Düzeyde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda grupıçı (öğrenci) düzeyde akademik başarıyı, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışı, gruplararası (okul) düzeyde ise sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ne düzeyde açıkladığının belirlenmesi için grupıçı ve gruplararası düzey eşzamanlı olarak test edilmiştir.

Tablo 4

Grupıçı ve Gruplararası Düzeyde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenlere İlişkin Kurulan Modelin Uyum İyiliği İstatistikleri

χ^2	RMSEA	CFI	TLI	SRMR (grupıçı)	SRMR (gruplararası)
359.648*	.059	.989	.983	0.021	0.000

*p < .05

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenci (grupıçı) ve okul (gruplararası) eşzamanlı olarak test edilen kuramsal modelin ki-kare değeri manidar bulunmuştur ($\chi^2_{(30)}=359.648$ p < 0.05). Ancak model MLR yöntemi ile kestirildiğinden ki-kare değeri model iyiliği uyumu indeksi olarak değerlendirilmemektedir. Bu nedenle diğer model uyum indeksleri incelenmektedir. Analiz sonucunda RMSEA değeri .059 olarak bulunmuştur. Bu değer model parametrelerinin evren kovaryansları ile iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Analiz sonucunda CFI değeri .989, TLI değeri ise .983 olarak bulunmuştur. Bu değerler de, modelin iyi uyuma sahip olduğunu belirlemek için yeterlidir. Grupıçı ve gruplararası model veri uyumunu ayrı ayrı belirten SRMR indeksleri incelendiğinde grupıçı düzeyde SRMR .021, gruplararası düzeyde ise .000'dır. SRMR değerlerine göre hem grupıçı düzeyde hem de gruplararası düzeyde model veri uyumunun iyi olduğu görülmektedir. Model gruplararası düzeyde grupıçı düzeye göre daha yüksek uyum iyiliği göstermektedir.

Model uyumunun iyi ya da kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verdikten sonra kestirilen parametre değerleri incelenmelidir. Tablo 5'te verilen parametrelerin standartlaştırılmamış değerlerinin yorumlanması zor olmasından ve farklı metriklerle ölçülen değişkenlerin faktör yükleri ve hata varyansları karşılaştırma açısından standardize edilmiş parametre değerlerinin (STDYX) yorumlanması önerilir (Heck ve Thomas, 2015).

Tablo 5

Grupiçi ve Gruplararası Düzeyde Akademik Başarıyı Açıklayan Değişkenlerle Kurulan Kuramsal Modelin Kestirilen Parametre Değerleri

Düzye	Değişken	Komut	β	St. Hata	t	p	β STDYX
Grup İçi							
SED		BY					
	ANNE E		1.000	0.000	999.000	999.000	0.718
	BABA E		1.069	0.029	36.322	0.000	0.756
	GELİR		0.941	0.039	23.985	0.000	0.698
ODK		BY					
	ODKBİL		1.000	0.000	999.000	999.000	0.943
	ODKDAV		1.005	0.009	111.766	0.000	0.942
ARA		BY					
	BSODS		1.000	0.000	999.000	999.000	0.880
	ZİTE		1.230	0.019	65.355	0.000	0.925
	BATSEK		1.441	0.025	58.588	0.000	0.948
	OYE		0.278	0.006	45.116	0.000	0.730
ODK		ON					
	SED		-7.014	0.324	-21.670	0.000	-0.734
ARA		ON					
	SED		5.175	0.355	14.584	0.000	0.830
BAŞARI		ON					
	SED		2.094	0.571	3.667	0.000	0.133
	ARA		1.054	0.066	15.942	0.000	0.416
	ODK		-0.786	0.047	-16.780	0.000	-0.476
Hata Varyansları							
	ANNE E		0.824	0.045	18.292	0.000	0.484
	BABA E		0.754	0.063	12.043	0.000	0.429
	GELİR		0.817	0.044	18.360	0.000	0.512
	ODKBİL		10.280	0.728	14.114	0.000	0.112
	ODKDAV		10.017	0.656	15.278	0.000	0.111
	BSODS		9.961	0.394	25.288	0.000	0.226
	ZİTE		8.731	0.412	21.206	0.000	0.144
	BATSEK		7.942	0.395	20.129	0.000	0.101
	OYE		2.312	0.057	40.902	0.000	0.468
	BAŞARI		22.158	1.264	17.527	0.000	0.101
Gruplararası							
BAŞARI		ON					
	SINIF ÖĞRENCİ SAYISI		-0.412	0.143	-2.889	0.004	-0.439
	ÖĞRETMEN/ ÖĞRENCİ		-0.567	0.228	-2.485	0.013	-0.348
Hata Varyansları							
	GBAŞARI		40.221	7.741	5.196	0.000	0.601

Tablo 5'te gösterilen BY komutu gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenleri temsil etmektedir. ON komutu ise değişkenler arasındaki doğrudan ilişkileri göstermektedir. Tablo 5'te verilen değişkenlere ilişkin standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde sosyoekonomik düzeye ilişkin faktör yüklerinin anne eğitim düzeyi için 0.644, baba eğitim düzeyi için 0.683, ailenin aylık ortalama geliri için 0.681 olduğu görülmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusuna ilişkin faktör yüklerinin olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel boyutu için 0.745, davranışsal boyutu için 0.923, akademik risk alma davranışına ilişkin faktör yüklerinin BSODS için 0.878, ZİTE için 0.924, BATSEK için 0.951 ve OYE için 0.730 olduğu ve değişkenlere ilişkin tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak manidar olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 5 incelendiğinde hem grupiçi hem de gruplararası düzeyde, bağımsız değişkenlerden bağımlı değişkenlere olan doğrudan etkilerin tümünün manidar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Grupiçi (öğrenci) düzeyde *Olumsuz Değerlendirilme Korkusu* değişkeninin *Akademik Başarı* değişkenine ve *Sosyoekonomik Düzey* değişkeninin *Olumsuz Değerlendirilme Korkusu* değişkenine doğrudan etkisi negatif yöndeyken, diğer değişkenler arasındaki doğrudan etkilerin tümü pozitif yöndedir. Gruplararası düzeyde *Sınıf Öğrenci sayısı* ve *Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı* değişkenlerinin *Akademik Başarı* değişkenine doğrudan etkisi ise negatif yöndedir.

Standartlaştırılmış yol katsayıları $|0.10|$ 'dan küçük ise zayıf etki, $|0.30|$ değerine yakınsa orta etki ve $|0.50|$ 'den büyükse güçlü bir etkiye sahip olarak yorumlanır (Cohen, 1992; Kline, 2005). Bu referans aralıklarına göre modelde yer alan yapısal ilişkiler incelendiğinde, grupiçi düzeyde (öğrenci) sosyoekonomik düzey ile akademik başarı değişkeni arasındaki standartlaştırılmış yol katsayısı $\beta = 0.133$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Buna göre grupiçi düzeyde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde sosyoekonomik düzeyin doğrudan etkisi zayıf düzeydedir. Sosyoekonomik düzeydeki bir birimlik artış akademik başarıda 0.13 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında sosyoekonomik düzey ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sonuçları ile benzerdir. Alivernini ve Manganelli (2015) tarafından yapılan çalışmada, okuma başarısı üzerinde sosyoekonomik düzeyin etkileri araştırılmış, grupiçi (öğrenci) düzeyde, sosyoekonomik düzeyin okuma başarısı üzerinde doğrudan etkisinin olduğu, sosyoekonomik düzeydeki bir birimlik artışın, okuma başarısında 0.38'lik bir artışa neden olduğu, grupiçi düzeyde başarıdaki değişkenliğin % 16'sının sosyoekonomik düzey değişkeni ile açıklandığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada gruplararası düzeyde okulların sosyoekonomik düzeylerinin okuma başarıları üzerinde doğrudan etkisinin manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplararası düzeyde sosyoekonomik düzeydeki bir birimlik artış, okulların okuma başarılarında 0.34'lük bir artışa neden olmaktadır. Okullar düzeyinde başarıdaki değişkenliğin % 31'i okulların sosyoekonomik düzeyi ile açıklanmaktadır. Özer ve Anıl (2011) yaptıkları çalışmada fen bilimleri başarısı üzerinde ailenin sosyoekonomik özelliklerinin doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin sosyoekonomik özelliklerindeki bir birimlik artış, fen bilimleri başarısında 0.16'lık bir artışa neden olmaktadır. Sosyoekonomik

düzeyi yüksek olan aileler, çocuklarına daha fazla ekonomik, sosyal ve eğitsel olanak sağlamakta ve bu durum akademik başarılarını pozitif olarak etkilemektedir (Ergün, 1992; Gregg ve Machin, 1998; McNeal, 1999).

Tablo 5'e göre olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik başarı değişkeni arasındaki standartlaştırılmış yol katsayısı $\beta = -0.476$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Buna göre grupiçi düzeyde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz değerlendirilme korkusunun doğrudan etkisi orta düzeydedir. Olumsuz değerlendirilme korkusundaki bir birimlik artış akademik başarıda -0.47 'lik bir azalmaya neden olmaktadır. Abuelfadl (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile olumsuz değerlendirilme korkuları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre akademik başarıdaki değişimin % 37'si olumsuz değerlendirilme korkusundan kaynaklanmaktadır. Yine benzer şekilde Dordinejad ve Ahmadabad (2014) ve Horwitz'in (2001) yaptıkları çalışmalarda da olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik başarı arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Akademik risk alma davranışı ile akademik başarı değişkeni arasındaki standartlaştırılmış yol katsayısı $\beta = 0.416$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Buna göre grupiçi düzeyde öğrencilerin akademik başarılarında, akademik risk alma davranışının doğrudan etkisi orta düzeydedir. Akademik risk alma davranışındaki bir birimlik artış akademik başarıda 0.41 'lik bir artışa neden olmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu da alanyazında yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Çakır ve Yaman'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma davranışları ile başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları çalışmada söz konusu iki değişken ($r = .357$; $p < .05$) arasında da orta düzeyde pozitif yönde manidar bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Henriksen ve Mishra (2013) eğitim ortamlarının düzenlemelerle iyileştirilerek öğrencilerin akademik risk alma düzeylerinin yükseltilmesi ile öğrenci başarısının da pozitif yönde gelişme göstereceğini belirtmektedir.

Sosyoekonomik düzey, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışı değişkenleri birlikte akademik başarıdaki değişkenliğin % 89.9'unu açıklamaktadır ($R^2 = .899$). Gruplararası düzeyde (okul) sınıf öğrenci sayısı ile akademik başarı arasındaki standartlaştırılmış yol katsayısı $y = -0.439$ ($p < .05$), öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile akademik başarı arasındaki standartlaştırılmış yol katsayısı $y = 0.348$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Gruplararası düzeyde ise okulların akademik başarıları üzerindeki sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının doğrudan etkileri orta düzeydedir. Okul düzeyinde ele alınan değişkenler arasında en güçlü etkiyi sınıf öğrenci sayısı göstermektedir. Sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı birlikte okulların akademik başarılarındaki değişkenliğin % 39.9'unu açıklamaktadır ($R^2 = .399$).

Sosyoekonomik düzey, olumsuz değerlendirilme korkusunda meydana gelen değişkenliğin % 53.8'inin açıklamaktadır ($R^2 = .538$). Sosyoekonomik düzey olumsuz değerlendirilme korkusu üzerinde doğrudan, negatif yönde ve güçlü bir etkiye sahiptir

($\beta = -0.734$; $p < .05$). Bir başka deyişle, sosyoekonomik düzeyde meydana gelen bir birimlik artış, olumsuz değerlendirilme korkusunda 0.73'lük bir azalmaya neden olmaktadır. Akademik risk alma davranışında meydana gelen değişkenliğin % 68.9'u, sosyoekonomik düzey değişkeni tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = .689$). Sosyoekonomik düzey akademik risk alma davranışı üzerinde doğrudan, pozitif yönde ve güçlü bir etkiye sahiptir ($\beta = 0.830$; $p < .05$). Olumsuz değerlendirilme korkusu ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların (Amies, Gelder ve Shaw, 1983; Güz ve Dilbaz, 2003; Solyom ve Solyom, 1986) sonuçlarına göre, eğitim ve gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarında olumsuz değerlendirilme korkusunun görülme sıklığı daha azdır. Ebeveynlerinin düşük eğitim ve gelir düzeylerine sahip olması sosyal kaygıya neden olabilmektedir (Demir, Karaçetin, Eralp-Demir ve Uysal, 2013; Erkan, 2002).

Grupiçi düzeydeki modelde yer alan olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma değişkenlerinin aracılık etkisi incelenmiştir. Tablo 6'da bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki dolaylı ve toplam etkileri görülmektedir.

Tablo 6

Grupiçi Düzeyde (Öğrenci) Doğrulan Modeldeki Dolaylı ve Toplam Etkiler

	β	St. Hata	t	p	β STDYX
Grupiçi Düzey Dolaylı Etki					
SED→ODK→BAŞARI	5.513	0.251	22.006	0.000	0.349
SED→ARA→BAŞARI	5.453	0.471	11.589	0.000	0.346
Toplam Etki	13.061	0.488	26.786	0.000	0.828

Tablo 6 incelendiğinde, sosyoekonomik düzey değişkeninin akademik başarıyı yordamasında, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma aracı değişkenlerinin manidar bir etkisi vardır. Sosyoekonomik düzey değişkeninin, olumsuz değerlendirilme korkusu aracılığıyla akademik başarı puanlarına 0.349 kadar, akademik risk alma aracılığıyla akademik başarı puanlarına 0.346 kadar dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sosyoekonomik düzey gizil değişkeninin grupiçi düzeyde akademik başarıya olan toplam etkisi 0.828'dir. Bu durum öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerindeki artışın akademik başarıyı doğrudan pozitif yönde etkileyebileceği gibi, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışlarını da etkileyerek bu değişkenler üzerinden de akademik başarıya etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6 incelendiğinde, gruplararası düzeyde sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkenlerinin, akademik başarı değişkenine doğrudan etkilerinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Gruplararası düzeyde (okul) sınıf öğrenci sayısı ile akademik başarı değişkeni arasındaki standartlaştırılmış yol katsayısı $\beta = -0.439$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Buna göre gruplararası düzeyde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde sınıf öğrenci sayısının doğrudan etkisi orta

düzyededir. Sınıf öğrenci sayısındaki bir birimlik artış okulların başarısında 0.44'lük bir azalmaya neden olmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu da yine alanyazındaki çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Acar (2013) yaptığı bir çalışmada sınıf öğrenci sayısı fazla olan okulların başarılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, sınıf öğrenci sayısı arttıkça akademik başarının düştüğü sonucuna ulaşan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Akyüz 2006; Boozer ve Rouse, 2001; Çelebi 2010).

Tablo 6'da gruplararası düzeyde akademik başarıyla doğrudan ilişkisi olan bir başka değişken ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Gruplararası düzeyde (okul) öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile akademik başarı değişkeni arasındaki standartlaştırılmış yol katsayısı $\beta = -0.348$ ($p < 0.05$) olarak bulunmuştur. Buna göre gruplararası düzeyde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkeninin doğrudan etkisi orta düzeydedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki bir birimlik artış okulların başarısında 0.34'lük bir azalmaya neden olmaktadır. Araştırmanın bu bulgusunu da destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım'ın (2012) yaptığı çalışmada öğretmen/öğrenci oranı ile okuduğunu anlama başarısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkenindeki bir birimlik artış, okuduğunu anlama başarısını 0.251'lik bir düşüşe yol açmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin akademik başarıları, okullar arasında manidar bir farklılık göstermektedir. Akademik başarının okullar arasında değişkenliğini gösteren sınıfçı korelasyon katsayısı .29 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılıkların % 29'u okullar arası farklılıklardan, % 71'i ise aynı okulda öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupçı ve gruplararası düzeyi içeren çok düzeyli yapısal eşitlik modeli analizleri sonucunda, araştırmacı tarafından oluşturulan kuramsal modelin elde edilen veriler üzerinden doğrulandığı, model veri uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulan model üzerinde yer alan değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir.

Grupçı düzeyde sosyoekonomik düzey, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışı değişkenlerinin akademik başarıya olan doğrudan etkileri manidar bulunmuştur. Sosyoekonomik düzey ve akademik risk alma davranışı değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi pozitif yönde iken, olumsuz değerlendirilme korkusu değişkeninin akademik başarı üzerindeki etkisi negatif yöndedir. Sosyoekonomik düzey değişkeni akademik başarıyı doğrudan etkilediği gibi olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma davranışı aracılığıyla da etkilemektedir. Sosyoekonomik düzey değişkeninin olumsuz değerlendirilme korkusu üzerindeki etkisi negatif yöndedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça olumsuz değerlendirilme korkuları azalmaktadır. Sosyoekonomik düzey değişkeninin akademik risk alma davranışı üzerindeki etkisi pozitif yöndedir. Gruplararası düzeyde sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı

değişkenlerinin akademik başarıya olan doğrudan etkileri manidardır. Her iki değişkeninin akademik başarı üzerindeki etkisi negatif yöndedir. Sınıf öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arttıkça akademik başarı puanları düşmektedir.

Ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin öğrenci başarısında özellikle okul düzeyinde önemli bir yeri vardır. Araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrenci nüfusuna sahip okullardaki öğrencilerin başarısı da yüksektir. Anne ve babanın eğitim ve geliri yükseldikçe öğrencilerin başarılarının da arttığı görülmektedir. Daha düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler sosyoekonomik olarak daha üst ailede yetişmiş çocuklar ile eşit eğitim haklarına sahip olamamakta bu durum da öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle eğitimle ilgilenen devlet kurumlarının sosyoekonomik düzeye dayalı farklılıkları ortadan kaldıracak politikalar üretmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması önerilmektedir. Ebeveynlerden herhangi birinin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına sağlayacakları akademik destek de artacaktır. Bu nedenle, okullardaki eğitim ortamlarının düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlere ve çocuklarına akademik olarak katkı sağlayacak, yönlendirecek şekilde düzenlenmesi öğrencilerin performanslarının gelişimine katkı sağlayabilir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına yatırım yapmak, toplumsal gelişim açısından faydalı olabilecektir.

Araştırmada olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik başarıyı manidar olarak yordadığı bulunmuştur. Öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkuları arttıkça akademik başarıları düşmektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan duyuşsal özelliklerden biri olumsuz değerlendirilme korkusudur. Olumsuz değerlendirilme korkusunun ergenlik döneminde olan öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, öğretmenlerin ve ebeveynleri öğrencilere arkadaşlarının yanında özgüvenini, öz yeterlik algısını zedeleyici eleştirilerde bulunmaktan kaçınmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Okul rehberlik birimlerince ailelerin çocukları ile ilgili gerçekçi beklentiler içerisine girmesi, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarını sağlamak amacıyla hem öğrenci ve ailelere seminerler verilebilir. Ayrıca okul rehberlik birimleri öğrencilerin sosyal kaygı ve olumsuz değerlendirilme korkularını belirleyebilmek için envanterler, olumsuz duygu ve düşüncelerle baş edebilmeleri için işlevsel olmayan düşünceleri yeniden yapılandırma çalışmaları yapabilirler. Okullarda öğrencilerin sosyal ortamlarda kendilerini daha rahat ifade etmeleri, olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları için atılganlık eğitimi verilebilir.

Araştırma sonucuna göre akademik risk alma davranışının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan akademik risk alma davranışının güçlendirilmesi, öğretmenlerin derslerde öğrencilere risk alınabilecekleri problem durumları ya da etkinlikler oluşturmasının yararlı olacağı söylenebilir. Sınıf ortamında her bir öğrenciye eşit söz hakkı verilmesine özen göstermesi, söz hakkı alan öğrencilere olumlu dönütler vermesi risk alma davranışının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Sınıf mevcutlarının azaltılması sınıf yönetimi ve öğrenme ortamının daha etkili olması açısından yararlı olacaktır. Sınıf mevcutları kalabalık olan bölgelerde yeni okullar ya da varolan okullara ek binalar yapılarak yeni sınıfların açılması önerilebilir. Özellikle kalabalık sınıfların olduğu okullarda görev yapan öğretmenlere, sınıf yönetimi ve öğretim yöntem ve teknikleri eğitimleri verilebilir. Sınıf mevcutlarının azaltılması öğretmen başına düşen öğrenci sayısının da azalmasını sağlayacak böylece öğretmenler öğrenciler ile daha nitelikli zaman geçirebilecek, daha çok ilgilenebilecektir, gelişimlerine daha çok katkı sağlayabilecektir.

Okulların sosyoekonomik düzeyi okulların başarısı üzerinde etkilidir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin yaşadıkları bölgelerdeki okulların sınıf mevcutları ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları da artmaktadır. Bu nedenle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü okulların eğitim ve öğretim alt yapısı, görece daha yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların gittiği okullarla benzer duruma getirilmesi, bakanlıklarca bu okulların desteklenmesi, eğitim öğretim ortam ve kaynaklarının geliştirilmesi okulların akademik olarak geliştirilmesi açısından önemli olabilir.

Kaynakça

- Abuelfadl, M. A. (2015). Anxiety as a predictor of academic achievement of students with learning difficulties. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(4), 169-177.
- Acar, M. (2013). *Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında türkçe dersi başarısının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin sıradizinsel lineer model ile analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 342470)
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akkalkan, H. (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 324821)
- Akyüz, G. (2006). Türkiye'de ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 75-86.

- Alivernini, F., and Manganeli, S. (2015). A multilevel structural equation model testing the influences of socioeconomic status and pre-primary education on reading literacy in Italy. *Procdeia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 168-172.
- Alkan, V. (2015). *Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 396164)
- Amies, P. L., Gelder, M. G., and Shaw, P. M. (1983). Social fobia: A comparative clinical study. *British Journal of Psychiatry*, 142, 174-179.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 87-100.
- Bauer, D. J. (2003). Estimating multilevel linear models as structural equation models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 28, 135-167.
- Bentler, P. M., and Liang, J. (2003). Two-level mean and covariance structures: Maximum likelihood via an em algorithm. S. P. Reise and N. Duan (Eds.), in *Multilevel modeling: Methodological advances, issues, and applications* (pp. 53-70). Hillsdale, New Jersey, NJ: Erlbaum.
- Berberoğlu, G., Çelebi Ö., Özdemir, E., Uysal, E. ve Yayan, B. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen çalışmasında Türk öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen etmenler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 3-14.
- Boozer, M., and Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: Patterns and implications. *Journal of Urban Economics*, 50(1), 163-189.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26(3), 291-345.
- Boztaş, M. H. ve Sungur, M. Z. (2001). Kaçınan kişilik bozukluğu. *Psikiyatri Dünyası*, 5, 71-79.
- Boztunç, N. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı'na (PISA) katılan Türk öğrencilerin 2003 ve 2006 yıllarındaki matematik ve fen bilimleri başarılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 265304)
- Can, S. (2012). *Çoklu bağlantısallığın çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 314188)

- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: Country-school and student-level analyses. *Journal Of Family Psychology, 21*(3), 510–519.
- Clifford, M. M. (1991). Risk taking, theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist, 26*(3 and 4), 263-297.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey, NJ: Pearson/Merrill Education.
- Çakır, E. ve Yaman, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 163-178.
- Çelebi, Ö. (2010). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programında insan kaynakları ve fiziksel kaynakların öğrencilerin fen okuryazarlığına olan etkisinin kültürlerarası karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 285726)
- Çetin, B., İlhan, M. ve Yılmaz, F. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyonla incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 135-158.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 189321)
- Demir, İ. ve Kılıç, S. (2010). Öğrencilerin matematik başarısına etkileyen faktörlerin PISA 2003 kullanılarak incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 44-54.
- Demir, T., Karaçetin, G., Eralp-Demir, D., and Uysal, O. (2013). Prevalence and some psychosocial characteristics of social anxiety disorder in an urban population of Turkish children and adolescents. *European Psychiatry, 28*(1), 64–69.
- Denrell, J. (2007). Adaptive learning and risk taking, *Psychological Review, 114*(1), 177-187.
- Dordinejad, F. G., and Ahmadabad, R. M. (2014). Examination of the relationship between foreign language classroom anxiety and English achievement among male and female Iranian high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 6*(4), 446-460.

- Durmuş, E. (2008). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(1), 93-114.
- Dünya Bankası (2013). *Promoting excellence in Turkey's schools*. World Bank. Retrieved from <http://www.worldbank.org/tr>.
- Ellez, A. M., Gümüş, N. ve Seferov, R. (2009). Coğrafya bölümü öğrencilerinin istatistik dersine yönelik tutumları: Türkiye ve Azerbaycan örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 187-194.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve toplum-Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerinde bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 125289)
- Feldman, J.M. (2003). *The relationship among college freshmen's cognitive risk tolerance, academic hardiness, and emotional intelligence and their usefulness in predicting academic outcomes* (Unpublished Ph dissertation). Temple University, Philadelphia, Pennsylvania, PA. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/35222264>
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömlüksiz, M. N. ve Yüksel, Y. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin kaygıları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3, 71-81.
- Gregg, P., and Machin, S. (1998). Child development and success or failure in the youth labour market (397. July, 1998). Retrieved from <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/DP0397.pdf>
- Güz, H. ve Dilbaz, N. (2003). Sosyal kaygı bozukluğunda cinsiyet farklılıkları. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 6(1), 32-38.
- Halstead, J. M., and Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED393218>
- Hazır-Bıkmaz, F. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarını etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 99935)
- Heck, R. H. (2001). Multilevel modeling with sem. J. A. Marcoulides and R. E. Schumacker (Eds.), *New developments and techniques in structural equation*

- modeling* (pp. 89-127). Mahwah, New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heck, R. H., and Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques* (Third edition). New York, NY: Routledge.
- Hemmings, B., Grootenboer, P., and Kay, R. (2011). Predicting mathematics achievement: The influence of prior achievement and attitudes. *International Journal of Science And Mathematics Education*, 9(3), 691-705.
- Henriksen, D., and Mishra, P. (2013). Learning from creative teachers. *Educational Leadership*, 70(5), 15-19.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- House, D. J. (2002). *An investigation of the effects of gender and academic self-efficacy on academic risktaking for adolescent students* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/46831/Thesis-2002D-H842i.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (Second edition). New York, NY: Routledge.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalemoğlu-Varol, Y. ve İmamoğlu, A. F. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(1), 406-418.
- Kaplan, D., and Elliot, P. R. (1997). A didactic example of multilevel structural equation modeling applicable to the study of organizations. structural equation modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 4, 1-24.
- Karabay, E. (2012). *Sosyo-kültürel değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 311756)
- Karabulut E. O. ve Bahadır Z. (2013). Ümit milli judo takımının olumsuz değerlendirilmekten korkma ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 7(2), 108-115.
- Karasakaloğlu N. ve Saracaloğlu A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 343-362.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second Edition). New York, NY: Guilford Publications, Inc.

- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 113511)
- Lemke, M., Calsyn, C., Lippman, L., Jocelyn, C., Kastberg, D., Liu, Y. Y., ... , and Bairu, G. (2002). Outcomes of learning: Results from the 2000 program for international student assessment of 15-year-olds in reading, mathematics, and science literacy. *Education Statistics Quarterly*, 4(1), 59–67.
- McNeal Jr., R. B., (1999). Parental involvement as social capital: Diverential evectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces* 78, 117–144.
- Muthén, L. and Muthén, B. (1998). *Mplus user's guide* (Sixth Edition). Los Angeles, California, CA: Muthén & Muthén.
- Noyan, F. (2009). *Çok aşamalı yapısal eşitlik modellerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 239956)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.
- Oral, I., ve Mcgivney, E. (2013). *Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarısının belirleyicileri: TIMSS 2011 analizi*. Retrieved from www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG-TIMSS-2011-Analiz-Raporu.pdf
- Özer, Y. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre Türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile ilişkili faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 254782)
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Polat, G. (2008). *Sosyo-ekonomik değişkenlerin yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 226456)

- Raudenbush, S. W., and Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications And Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, California, CA: Sage Publications, Inc.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA Akademi.
- Solyom, I. L., and B. Solyom, C. (1986) Delineating social phobia. *British Journal of Psychiatry*, (149), 461-470.
- Stapleton, L. M. (2006). Using multilevel structural equation modeling techniques with complex sample data. G. R. Hancock and R. O. Mueller (Eds.), in *Structural equation modeling. A second course* (pp. 343-383). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Sun, L., and Bradley, K. D. (2011). A multi-level model approach to investigating factors impacting science achievement for secondary school students–PISA Hong Kong sample. *International Journal of Science Education*, 34, 2107-2125.
- Şimşek, G. G., and Noyan, F. (2009). The effect of perceived instructional effectiveness on student loyalty: A multilevel structural equation model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 109-118.
- Thompson B. (2000). Ten commandments of structural equation modeling. Grimm LG, Yarnold PR. (Ed.), in *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 261–283). Washington, WA: American Psychological Association.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Usta, G. H. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 370331)
- Wigfield, A., and Wentzel, K. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 191–196.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi: PISA 2009 Hollanda, Kore Ve Türkiye karşılaştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 311754)
- Yokuş, T. (2013). The relationship between the state-trait anxiety levels and academic achievement of music teacher candidates. *International Online Journal of Primary Education*, 2(1), 25-31.



Investigation of Relation Between Academic Achievement And School, Family And Student's Characteristics With Multilevel Structural Equation Modelling¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.11.2019	06.21.2019	10.04.2019

Gülçin Uzun ²
Bilnet Schools

Ömay Çokluk Bökeoğlu ³
Ankara University

Abstract

The aim of this research is to investigate the relationship between the academic achievement of students attending secondary school of grades 6, 7 and 8 and school, family and student characteristics with multilevel structure equation modelling. The sample of this research using the predictive correlational research design is composed of 6, 7 and 8 grades of students who are studying in a total of thirty five schools including five official and two private schools selected from each of the provinces of Ankara which are Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ and Yenimahalle in the first term of the academic year of 2016-2017. In this research to collect data, the student information questionnaire developed by the researcher, the scale of fear of negative evaluation in the academic environment developed by Alkan (2015) and the academic risk taking scale adapted to Turkish by Korkmaz (2002) were used. As a result of the research, at the within level the direct effects of the socioeconomic level, the fear of negative evaluation and academic risk taking behavior variables were found to be significant on academic achievement. While the effects of socioeconomic level and academic risk-taking behavior variables on academic achievement is positive, the effect of fear of negative evaluation variable on academic achievement is negative. In between level, the direct effects of the classroom size and number of students per teacher have significant direct effect on academic achievement. The effect of both variables on academic achievement is negative.

Keywords: Academic achievement, multilevel structural equation model, fear of negative evaluation, academic risk taking, mediation.

¹This study was produced from the doctoral thesis of the first author which was completed under the consultancy of the professor Ömay Çoklu Bökeoğlu.

²Corresponding Author: Ph. D., E-mail: cirkulcin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4897-6507>

³Prof. Ph. D., Faculty of Educational Sciences, Department of Measurement and Evaluation, E-mail: cokluk@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3879-9204>

Purpose and Significance

Countries aim to educate qualified students through education. In order to achieve this goal, it is necessary to develop the skills of the students and to identify the factors that affect the development; because the academic achievement of the students is considered as an indicator of the effectiveness of the education system. In developing countries such as Turkey socio-economic status and its effect on academic achievement shaped by family background, depending on factors such as education level, it attracts more attention with each passing day it becomes undeniable (OECD, 2012; Oral and McGivney, 2013; World Bank, 2013). In the countries that rank lower in the International Student Assessment Program (PISA), the student's academic success is closely related to the socioeconomic status of her family (OECD, 2012).

When the results of the researches related to the student achievement in general are evaluated, it can be seen that the factors affecting the success are inseparable and intertwined structures. Students are clustered in classrooms, classes in schools, schools in cities, cities in regions and regions in countries. These data obtained from education-related researches are hierarchical (Noyan, 2009). Because of the interdependence of observations in the hierarchical data set, the use of single-level analysis methods leads to statistical and conceptual problems (Hox, 2010). In the analysis of data in the hierarchical structure, three different methods are used: aggregation, disaggregation and multilevel models (Stapleton, 2006). As the number of data will be as much as the number of groups, the intergroup exchange is investigated in the aggregate approach that is ignored by the individual level and analyzed over the group (Can, 2012). Multilevel models ensure that the relationships between variables at each level of hierarchical data are handled simultaneously. Thus, it eliminates the statistical and conceptual problems encountered when analyzing only the individual or only group level (Heck, 2001).

As a result of the literature review, it is observed that studies using hierarchical data related to student achievement in the field of education become widespread and hierarchical linear models, which are a type of multi-level models in general, are used (Akyüz, 2006; Demir and Kılıç, 2010; Şimşek and Noyan, 2009; Usta, 2014; Yıldırım, 2012). However, these models have the disadvantages of inclusion of implicit variables in the model and their inability to provide complex path analysis (Bauer, 2003). In addition to direct effects as well as the indirect effects of the relationship between the variables are examined, it is important to understand the reasons for the relationship between variables. This limitation of the hierarchical linear models makes it important to examine the direct and indirect effects of school, family and student characteristics related to academic achievement both simultaneously with the group and at the intergroup level by using multilevel structural equation modeling. The aim of this research is to investigate the relationship between the academic achievement of students attending secondary school of grades 6, 7 and 8 and school, family and student characteristics with multilevel structure equation modelling.

Method

In this study, the relationship between academic achievement and family, student and school characteristics was investigated and the predictive correlational research design based on direct and indirect effects tests was used. The sample of this research using the predictive correlational research design is composed of 6, 7 and 8 grades of students who are studying in a total of thirty five schools including five official and two private schools selected from each of the provinces of Ankara which are Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ and Yenimahalle in the first term of the academic year of 2016-2017. In this research to collect data, the student information questionnaire developed by the researcher, the scale of fear of negative evaluation in the academic environment developed by Alkan (2015) and the academic risk taking scale adapted to Turkish by Korkmaz (2002) were used.

In the study, two different structural equation models with multi levels were set up. In these models in within level the socioeconomic level from family characteristics, the fear of negative evaluation and academic risk taking behaviors from the characteristics related to the students were used. In between level, the classroom size and the number of students per teacher were used. The relationship between socioeconomic level, fear of negative evaluation and academic risk taking behaviors, the classroom size and the number of students per teacher has been examined with a single level structural equation model as well.

Results

As a result of the research, at the within level the direct effects of the socioeconomic level, the fear of negative evaluation and academic risk taking behavior variables were found to be significant on academic achievement. While the effects of socioeconomic level and academic risk-taking behavior variables on academic achievement is positive, the effect of fear of negative evaluation variable on academic achievement is negative. The socioeconomic level directly affects the academic achievement as well as by mediation of the fear of negative evaluation and academic risk taking behavior. The effect of the socioeconomic level variable on the fear of negative evaluation is negative. In between level, the direct effects of the classroom size and number of students per teacher have significant direct effect on academic achievement. The effect of both variables on academic achievement is negative.

It has been concluded that the socioeconomic level variable in the research is directly related to the academic achievement at the between level. In addition, the direct effects of the fear of negative evaluation and academic risk taking behavior on academic achievement at the between level were significant. Both the within group and between level, all of the direct effects of independent variables to dependent variables are significant ($p < .05$). While the direct effect of the variable fear of negative evaluation on the variable of academic achievement and fear of negative evaluation variable on socio economic level variable have direct negative effect, the

direct effects between all other variables are positive. The between group level the direct effect of the number of students per class and the number of students per teacher on the academic achievement variable is negative.

When the structural relations of the model were examined, the standardized path coefficient between socioeconomic and academic achievement variables was found as $\beta = 0.133$ ($p < .05$). Accordingly, the direct impact of the socioeconomic level on the academic achievement of the students at the within group level is poor. An increase in socioeconomic level leads to an increase of 0.13 units in academic achievement.

The standardized path coefficient between fear of negative evaluation and academic achievement variable was found $\beta = -0.476$ ($p < .05$). Accordingly, the direct impact of the fear of having a negative assessment on students' academic achievements is moderate. A one-unit increase in fear of negative evaluation leads to a decrease of -0.47 in academic achievement. The standardized path coefficient between academic risk taking behavior and academic achievement variable was found $\beta = 0.416$ ($p < .05$). According to this, the direct effect of academic risk-taking behavior on the students' academic achievement at the within group level is moderate. One-unit increase in academic risk-taking behavior leads to a 0.41 increase in academic achievement.

Socioeconomic status, fear of negative evaluation, risk-taking behavior and academic variables explain the variation in academic achievement along with 89.9 % ($R^2 = .899$). At the between group level the standardized path coefficient between the academic achievement and the class size was found $\beta = -0.439$ ($p < .05$) while it was found $\beta = 0.348$ ($p < .05$) between the number of student per teacher and the academic achievement. At the between group level, the direct effects of the number of students per class and the number of students per teacher on the academic achievement of the schools are moderate. The strongest effect among the variables discussed at school level is the class size. Class size and the number of students per teacher explain 39.9 % of the variability in the academic success of schools ($R^2 = .399$).

The socioeconomic level explains % 53.8 of the change in fear of negative evaluation ($R^2 = .538$). The socioeconomic level has a direct, negative and strong impact on the fear of negative evaluation [$\beta = -0.734$; $p < .05$]. In other words, a one-unit increase in socioeconomic level leads to a decrease of 0.73 in the fear of negative evaluation. % 68.9 of the variability in academic risk taking behavior is explained by the socioeconomic level variable ($R^2 = .689$). Socioeconomic level has a direct, positive and strong impact on academic risk taking behavior ($\beta = 0.830$; $p < .05$).

There is a significant effect of the moderator variables of academic risk taking and the fear of negative evaluation on socioeconomic level variable predicting the academic achievement. The socioeconomic level variable has an indirect effect on the academic achievement points by academic risk-taking, as much as 0.349, with academic risk taking variable to academic achievement points as much as 0.346,

through the fear of negative evaluation ($p < .05$). The total impact of the socioeconomic level latent variable on academic success is 0.828.

It is seen that the direct effects of the variables of the number of students per classroom and the number of students per teacher at the between group level are negative. The standardized path coefficient between the group size (school) and the academic achievement variable was $\beta = -0.439$ ($p < .05$). Accordingly, the direct impact of the class size on the academic achievement of the students at the between group level is moderate. A one-unit increase in class size leads to a decrease of 0.44 in the success of schools.

Discussion and Conclusions

The effects of socioeconomic level, fear of negative evaluation and academic risk taking behavior on within group level were found to have a direct effect on academic achievement. While the effects of socioeconomic level and academic risk taking behavior on academic achievement are positive, the effect of the fear of negative assessment on the academic achievement is negative. The socioeconomic level variable affects academic achievement directly as well as the fear of negative evaluation and academic risk taking behavior. The impact of the socioeconomic level variable on the fear of negative evaluation is negative. As the socioeconomic levels of the students increase, the fear of negative evaluation decreases. The effect of socioeconomic level variable on academic risk taking behavior is positive. The direct effects of the number of students per class and the number of students per teacher on the between group level are significant. The effect of both variables on academic achievement is negative. As the number of students per class and the number of students per teacher increases, academic achievement points decrease. The socioeconomic levels of families have an important effect in student achievement especially at school level. According to the research, students in schools with high socioeconomic status have high success. It can be seen that the higher the education and income of parents, the higher the success of the students. Students with lower socioeconomic status do not have equal educational opportunities with their peers from socioeconomically advantageous families, which adversely affects learning. For this reason, it is recommended that state institutions dealing with education should produce policies to eliminate differences based on socioeconomic level and to ensure equal opportunities in education. As their parents' educational level increases, the academic support they will provide to their children will increase. Therefore, organizing educational environments in schools in such a way as to provide academic guidance to families and children with low levels of education can increase students' achievements. Investing in students from families with low socioeconomic status can be beneficial for social development.

It was found that fear of negative evaluation significantly predicted academic achievement. As students' fears of negative evaluation increase, their academic achievement decreases. One of the affective features that has an effect on students' learning and which should be considered is the fear of being evaluated negatively.

Considering the effect of the fear of negative evaluation on students who are in adolescence, it is thought that teachers and their parents should avoid self-confidence and criticism of self-efficacy in front of their friends. Seminars can be given to the students and families in order to ensure that the school guidance units have realistic expectations about their children and that students get to know themselves better. In addition, school guidance units can carry out restructuring studies of non-functional ideas so that students can cope with negative emotions and thoughts in order to define students' fears of social anxiety and negative evaluation.


According to the results of the study, it is concluded that academic risk taking behavior has a positive effect on academic achievement. It can be said that strengthening the academic risk taking behavior which has a positive effect on student achievement and it will be beneficial for teachers to create problem situations or activities in which students can take risks. To give equal attention to each student in the classroom environment, to give positive feedback to students who take the right to speak can contribute to the development of risk taking behavior.



Farklı Yaşlardaki Gençlerin Benmerkezlilik Eğilimleri ve Akılcı Olmayan İnançlarının Karşılaştırılması¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	04.02.2019	08.08.2019	04.10.2019

Seher A. Sevim ², Betül Gökçen Doğan Laçın ³ ve Aslı Aşçıoğlu Önal ⁴
Ankara Üniversitesi

Volkan Avşar ⁵
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, farklı gelişim dönemindeki bireylerin akılcı olmayan inançlarının ve ergen benmerkezliliğinin yaş ve cinsiyete göre değişip değişmediğinin belirlenmesidir. Araştırmaya ortaokul, lise ve üniversitelerin çeşitli sınıflarında okuyan 747 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar gelişim dönemlerine göre, erinlik (12-15), ergenlik (16-18) ve beliren yetişkinlik (19-24) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Yetişkin ve Ergen Formu, Benmerkezlilik Ölçekleri Yetişkin ve Ergen Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kişisel söylence düşüncesinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu özelliğın en yüksek ergenlik döneminde olduğu saptanmıştır. Beliren yetişkinlik döneminde ise bu özelliğın azaldığı belirlenmiştir. Hayali seyirci düşüncesine sahip olma düzeylerinin sadece cinsiyet ve yaşın ortak etkisinde anlamlı olduğu görülmüştür. Akılcı olmayan inanç ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı, ancak yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Beliren yetişkinlik dönemindeki katılımcıların akılcı olmayan inanç ortalamalarının, erinlik ve ergenlik dönemindeki katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile hayali seyirci ve kişisel söylence düşüncelerinin olumlu ilişki gösterdiği, yani hayali seyirci düşüncesi arttıkça ergenlerin zihinlerinin kişisel söylence düşüncesiyle meşgul olma düzeyinin de arttığı ve ergen benmerkezliliğinin bu iki türü arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Akılcı olmayan inançlar, ergen benmerkezliliği, hayali seyirci, kişisel efsane.

¹Ergenlerin Akılcı Olmayan Düşünceleri, Ergen Ben Merkezliğı, Bilişsel Esneklik Düzeyleri ve Psikolojik Sorunları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı başlık ile Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projesi tarafından desteklenen projenin bir kısmını oluşturmaktadır ve 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Muğla’da düzenlenen EJER kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: sasevim@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4914-2486>

³Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: betulgokcen.dogan@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0001-7697-3341>

⁴Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: asli.ascioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1701-5423>

⁵Arş. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: avsar.avsar@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9427-9425>

Ergenlik 10-13 yaşlarında başlayıp 20'li yaşların sonunda tamamlanan, yetişkinliğe geçişin ilk adımlarının atıldığı gelişimsel bir dönemdir. Bu dönem; erinlik, ergenlik ve beliren yetişkinlik adı verilen üç farklı dönemden oluşmakta ve her dönemin bilişsel, duygusal, toplumsal ve bedensel gelişim açısından kendisine özgü bazı özellikler barındırdığı bilinmektedir (Santrock, çev. 2012). Ergenlik dönemi çocukluktan gelen ve yetişkinlikteki değişimlerle ilişkili olabilecek özellik ve gelişmeleri de barındırır.

Ergenlik döneminde gençlerde bedensel, duygusal, sosyal ve bilişsel alanda değişimler ortaya çıkmaktadır. Bilişsel alanda yaşanan gelişme, ergenin çocukken ulaşılmış olduğu somut bilgilerin üzerine soyut düşünme özelliğiyle yeni kazanımlar eklemesini sağlamaktadır. Ergenler, çocukken şimdi ve buradayı kapsayan bilginin üzerine burada olmayan olasılıkları düşünmekte, bir soruna yönelik birden fazla çözüm yolları sunabilmekte, gözlenen durumdan yola çıkarak yeni çıkarımlar yapabilmektedirler (Ahioglu-Lindberg, 2011). Ergenin bilişsel düzeydeki bu ilerlemesi çocukluk döneminde dikkatini çekmeyen siyaset, yaşam, din gibi konularda düşünmesine, sorgulamasına, yeni çözüm yolları aramasına olanak sağlamaktadır (Onur, 2007). Ergenin çocukluktan yetişkinliğe geçişi sırasında oluşan bu hızlı bilişsel gelişim, aslında ergen benmerkezliliği ile sınırlanmaktadır. Ergenlerin içinde buldukları bilişsel dönem gereği soyut düşünmeye başlamaları, onların düşüncelerinin kendilerine yönelik olmasına neden olmaktadır. Bireylerin gelişimini, ergenliğin her bir evresinde farklı şekillerde etkileyebilen benmerkezlilik kavramını Lapsley (1993), bireyin kendi düşüncelerini başkalarından ayırıştırma konusunda yaşadığı zorluk olarak tanımlamaktadır.

Ergen benmerkezliliğini Elkind (1967), kişisel söylence ve hayali seyirci adı verilen iki temel düşünce türü ile açıklamıştır. Hayali seyirci kavramında ergenin kendi zihninde oluşturduğu bir "seyirci"nin varlığı söz konusudur. Kendisine çok fazla odaklanan ve kendisiyle ilgilenen ergen; başkalarının da sürekli olarak kendisini gözledikleri, onun hakkında konuştukları, görünüş ve davranışlarını değerlendirdikleri yönünde bir inanca sahiptir. Buna bağlı olarak ergen, kendisini tıpkı seyircinin önünde performans gösteren bir aktör gibi algılamakta ve zihnindeki hayali seyirciye göre düşünce ve davranışlarını düzenlemektedir (Elkind, 1967; Galanaki 2012; Turner, 1996). Kişisel söylence kavramına göre ise ergende özel, biricik olduğu ve zarar görmeyeceği inancı hakimdir (Schwartz, Maynard ve Uzelac, 2008). Kişisel söylence, ergenin hissettiklerinin ve deneyimlerinin başkalarından benzersiz şekilde farklı olduğuna yönelik hatalı bir inancı yansıtmaktadır (Vartanian, 2000). Bu inançtan dolayı ergen, yaşadıklarının başkaları tarafından anlaşılmayacağına, kendisine bir şey olmayacağına ve her şeyin üstesinden gelebileceğine inanmaktadır (Turner, 1996). Ergen benmerkezliliği kavramsallaştırıldığında; ergenliğin erken dönemlerinde doruğa çıktığı ve daha sonra azalmaya başladığı vurgulanmıştır (Elkind ve Bowen, 1979). Ergenin düşünme ve algılama sisteminde ortaya çıkan bilişsel değişimler, psikolojik durumları ve toplumsal ilişkileri üzerinde de etkili olmaktadır. Santrock'a (çev. 2012) göre, bilişsel değişimler bir yandan ergenin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunurken, bir

yandan da bazı sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Ergenlerin düşüncenin kendisi üzerinde düşünebilme (üstbiliş) özelliği; kendi duyguları üzerinde düşünmesini, kendisinin farkında olmasını ve dolayısıyla başkalarının kendisi hakkında düşündüklerini fark etmesini sağlamaktadır. Ancak, başkalarının düşüncelerini farketme özelliğini yeni edinen ergenler, çoğu zaman kendi düşüncelerini başkalarından ayırtırma konusunda zorluk yaşamakta (ergen benmerkezliliği) ve bu durum bir tür düşünce hatası olarak kabul edilmektedir (Lapsley, 1993). Yetişkin adayı birey, ergen benmerkezliliğini aşama aşama yaşayıp yine bir sıra ile bırakma eğilimindedir. Bu nedenle ergen benmerkezliliği en üst düzeyde yaşandığında, ergende bir takım sorunlar gözlenebilmektedir. Yapılan çalışmalar, ergenlerin benmerkezli düşünme eğilimleri arttıkça sosyal kaygı düzeylerinin (Mallet ve Rodriguez-Tome, 1999; Takishima-Lacasa, Higa-McMillan, Ebesutani, Smith ve Chorpita, 2014), depresif belirtilerinin (Garber, Weiss ve Shanley, 1993; Schonert-Reichl, 1994) ve dışa yönelim sorunları gösterme eğilimlerinin (Beaudoin ve Schonert-Reichl, 2006) de arttığını ortaya koymaktadır. Bu sorunlar, temelde ergenin hızlı bilişsel gelişiminin doğal bir sonucu olarak görülmekte ve ergen benmerkezliliği bağlamında ele alınmaktadır.

Benmerkezli düşünme özelliği, ergenlerin tümünde gözlemlenen evrensel bir yapı olarak kabul edilmektedir. Ancak alanyazında konuyla ilgili yapılan çalışmalar, benmerkezli düşünme eğilimine sahip olma düzeyinin, bireyin yaşı ve cinsiyeti gibi kişisel özelliklerine göre değişebileceğini ortaya koymaktadır (Goossens, Beyers, Emmen ve Van Aken, 2002; Schwartz ve diğ., 2008; Sliupaité ve Seibokaité, 2009). Elkind (1967), hayali seyirci ve kişisel efsane yapılarının, ilk kez soyut düşünce becerilerinin kazanılmaya başladığı erken/ön ergenlik döneminde (yaklaşık 11-12 yaşlar) ortaya çıktığını öne sürmüştür. Elkind'e (1967) göre, ön ergenlik dönemi boyunca zamanla en üst düzeye çıkan benmerkezlilik, soyut düşünme becerilerinin tam olarak geliştiği orta ergenlik döneminden sonra (15-16 yaşlar) azalmaya başlamaktadır. Alanyazında konuyla ilgili olarak son yıllarda yapılan çalışmalar; benmerkezliliğin geç/ileri ergenlik döneminde beklenildiği gibi azalmadığına, hatta beliren yetişkinlik yılları boyunca da devam edebildiğine dikkat çekmektedir (Frankenberger, 2000; Kelly, Jones ve Adams, 2002; Peterson ve Roscoe, 1991; Schwartz ve diğ., 2008). Örneğin Levpuscek ve Videc (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, ön ve geç/ileri ergenlik dönemindeki ergenlerin hayali seyirci düşüncesi ile meşgul olma düzeylerinin birbirinden farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sliupaité ve Seibokaité (2009) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışma sonucunda da kişisel efsane düşüncesinin bir türü olan ergenlerin her şeye güçlerinin yetebileceğine ilişkin inançlarının orta ergenlik döneminde, ön ergenlik döneminden daha yüksek olduğu, ancak dönemin ilerleyen evrelerinde bu düşüncenin azalmadığı, aksine sabit bir şekilde devam ettiği görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu genel olarak üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin içinde buldukları yeni ve zorlayıcı geçiş dönemi ile ilişkilendirmişlerdir (Peterson ve Roscoe, 1991; Rycek, Stuhr, McDermott, Benker ve Swartz, 1998; Schwartz ve diğ., 2008). Benmerkezli düşünme özelliğinin sadece ergenlik dönemine özgü olmayabileceğine ve diğer gelişim

dönemlerinde de görülebileceğine dikkat çeken bir başka çalışmada (Frankenberger, 2000) ise ergenlik, genç yetişkinlik, orta yetişkinlik ve ileri yetişkinlik dönemindeki bireylerin benmerkezli düşünme özellikleri karşılaştırılmıştır. Bulgular benmerkezli düşünme özelliğinin sanılanın aksine ilk yetişkinlik dönemine kadar uzayabileceğini, hatta orta yetişkinlik yıllarına kadar devam etme özelliğinde olduğunu ortaya koymuştur.

Ergenlerin benmerkezli düşünme özelliklerinin yaşın yanı sıra cinsiyete göre de değişebileceği vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmalarda genellikle kadınların hayali seyirci düşüncesiyle, erkeklerin ise kişisel efsane düşüncesiyle daha fazla meşgul oldukları bulunmuştur (Elkind ve Bowen, 1979; Goossens ve diğ., 2002; Greene, Rubin, Hale ve Walters, 1996; Rycek ve diğ., 1998; Sliupaité ve Seibokaité, 2009). Örneğin Sliupaité ve Seibokaité (2009) yaptıkları çalışma sonucunda, 6. sınıfta öğrenim görmekte olan kızların hayali seyirci düşüncesi ile erkeklerden daha fazla meşgul olduklarını, kişisel efsane düşüncesinin ise 9. sınıfta öğrenim görmekte olan erkeklerde diğer gruplara oranla daha yaygın görüldüğünü bulmuşlardır. Alberts, Elkind ve Ginsberg'in (2007) çalışmasından elde edilen bulgular da benzer şekilde kişisel efsane düşüncesine bağlı incinmezlik algısının erkeklerde, kadınlara oranla daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Ergenin ruh sağlığı üzerinde önemli etkileri olan benmerkezli düşünme eğiliminin yapısı yurt dışında araştırılmıştır. Türkiye'de ise yaş ve cinsiyete göre araştırılması gereken konular arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada ergen benmerkezliliği yanında ele alınan bir diğer değişken akılcı olmayan inançlardır. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin (ADDT) kurucusu Ellis (1958) insan doğasına yansız olarak bakmakta ve insanda hem akılcı olmaya hem de akılcı olmamaya dayalı iki eğilimin aynı anda bulunduğunu ileri sürmektedir. Ellis'e göre duygu, düşünce ve davranışlar birbiriyle ilişkilidir ve duygusal sorunlar hatalı, mantığa aykırı olan ve akılcı olmayan düşünceler ile ortaya çıkmaktadır. Akılcı olmayan inançlar veya düşünceler, kişinin kendisine, içinde bulunduğu dünyaya ve etrafındaki bireylere yönelik katı bir biçimde zorunluluk içeren düşünceleri kapsamaktadır. Genelde bu inançlar *-meli*, *-malı* şeklindeki cümlelerle belirtilir, katıdır ve dogmatiktir. Bir başka deyişle, somut verilerle desteklenmezler; yani gerçeklere dayalı değildir. Kişinin psikolojik sağlığının ve kişiler arası ilişkilerinin bozulmasına neden olurlar (Dryden ve Ellis, 2003; Dryden ve Neenan, 2004; Ellis ve Dryden, 1997). Ayrıca kişinin amaçları için eylemde bulunmasını ve amaçlarına ulaşmasını olumsuz engelleyen depresyon, kaygı, suçluluk, öfke gibi olumsuz duygulara ve duygu durumlarına yol açmaktadırlar (Ellis, 1958). Bernard'a (1984) göre akılcı olmayan inançlar sadece yetişkinlere özgü olmayıp aynı zamanda çocuk ve ergenlerde de görülebilmektedir. Bernard, Ellis ve Terjesen (2006) çocuklarda görülen akılcı olmayan inançların aslında içinde buldukları bilişsel dönemden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Somut işlemler döneminde olan çocuklar, ayrıntılı ve detaylı düşünememeleri, yorum ve çıkarımda bulunamamaları kısacası soyut düşünce yoksunlukları nedeniyle akılcı olmayan inançlara sahip olabilirler. Çocukların akılcı olmayan düşünceleri, içinde buldukları dönemden kaynaklanıyor olmasına karşın ergenliğe geçiş ile birlikte soyut işlemler dönemine giren gençlerin bu düşüncelerinin

halen devam ettiği gözlenmiştir (Bernard ve diğ., 2006). *Akılcı olmayan inançlar* ile ilgili yapılan çalışmalarda depresyon ile pozitif (Jasmine ve Kumar, 2010; Küçük, Gür, Şener, Boyacıoğlu ve Çetindağ, 2016; Marcotte, 1996; McLennan, 1987;), öfke ve saldırganlık ile pozitif (Fives, Kong, Fuller ve DiGiuseppe, 2011; Kılıçarslan ve Atıcı, 2010), sosyal beceri ile negaif (Çivitçi ve Çivitçi, 2009), mükemmeliyetçilik ile pozitif (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Deniz, 2009), karar verme stilleri ile negatif (Peker, Kartol ve Demir, 2015) yönde ilişki gösterdiği görülmüştür. Cinsiyete göre akılcı olmayan inançların farklılaşması konusunda sonuçlar genel bir eğilim göstermekten uzaktır. Bazı çalışmalarda erkeklerin akılcı olmayan inançlarının daha yüksek olduğu (Çivitçi, 2006; Çivitçi ve Çivitçi 2009), bazılarında kızların akılcı olmayan inançlarının erkeklerden daha yüksek olduğu (Coleman ve Ganong, 1987; Çam, Seydoğulları ve Artar, 2014; Küçük ve diğ., 2016), bir kısmında ise cinsiyetin akılcı olmayan inançlar üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır (Durm ve Stowers, 1998).

Ergenlik dönemi içerisinde görülen düşünce sisteminin arka planında, ergen benmerkezliliğinin etkisinin olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Elkind, 1967; Paul, 1993). Bu bilgi ile paralel olarak, ergenlerin bilişsel gelişim özelliklerinden olan benmerkezli düşünme eğilimini araştırmacılar, bir tür bilişsel hata olarak görmektedirler (Lapsley, 1993; Ahioğlu-Lindberg, 2011). Akılcı olmayan inançlar, bireylerin gerçeği olduğundan çarpık algılamasına neden olurken; ergen benmerkezliliği, ergenlerin kendi düşüncesini aslında başkalarının da düşündüğüne inanmalarına neden olmaktadır. Esasında düşünce hatası bakımından birbiriyle paralellik gösteren her iki yapıyı birbirinden ayıran özellik, birinin dönemsel bir özellik içermesi (Alberts ve diğ., 2007), diğerinin ise doğru düşünce yapısı öğrenilmedikçe kalıcı olmasıdır (Türkçapar, 2003). Ergen benmerkezliliği kavramının akılcı olmayan düşünceler ile birbirine yakın ve benzer kavramlar olduğu düşünülmektedir. Bu iki yapının birbiriyle ilişkili olduğuna ve ergenin davranışlarını etkilediğine inanılmaktadır (Beaudoin ve Schonert-Reichl, 2006; Jasmine ve Kumar, 2010; Levpuscek ve Videc, 2008, Küçük ve diğ., 2016; Schonert-Reichl, 1994).

Türkiye'deki gençlerde ergenin gelişiminin doğal bir parçası olan hayali seyirci, kişisel efsane ve akılcı olmayan inançları farklı yaşlardaki bireylerde karşılaştıran araştırmanın olmaması, bu araştırmanın yapılmasındaki önemli bir etmen olmuştur. Ayrıca gençlerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının çalışma konularının büyük bir bölümünü akılcı olmayan inançlar oluşturmaktadır. Okul psikolojik danışmanları gençlerin akılcı olmayan inançlarına müdahale ederken ergen benmerkezliliğini de dikkate almaktadırlar. Bu nedenle iki yapının ilişkili olup olmadığını, ne yönde ilişkili olduğunu ve her iki yapının yaş ile nasıl bir değişim gösterdiğini bilmek alan uygulayıcılarına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada 12-24 yaş arasında yer alan ergenlik dönemindeki bireylerin akılcı olmayan inançlarının, benmerkezlilik (hayali seyirci ve kişisel efsane) eğilimlerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada gençler yaşları temel alınarak erinlik (12-14), ergenlik (15-18) ve beliren yetişkinlik (19-24) olarak üç ayrı gruba (Steinberg, çev. 2007)

ayrılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Gençlerin kişisel söylence özelliği, gelişim dönemlerine ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Gençlerin hayali seyirci özelliği, gelişim dönemlerine ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Gençlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri, gelişim dönemlerine ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Kişisel söylence, hayali seyirci ve akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altında bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma farklı gelişim dönemlerinde yer alan bireylerin akılcı olmayan düşüncelerinin ve benmerkezlilik eğilimlerinin yaş ve cinsiyetle birlikte değişimini ve akılcı olmayan inançlar ile benmerkezlilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kesitsel tarama modelinde yapılmıştır. Kesitsel tarama modelleri, araştırmaya katılan gruptan verilerin bir kerede toplanmasını ve durum belirlemeyi içeren araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ile Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerin çeşitli sınıflarında okuyan 747 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada erinlik, ergenlik ve beliren yetişkinlik olmak üzere üç gruba temsil edeceği düşünülen 300'er kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak kayıp ve uç verilerden sonra toplam 747 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Veri toplama süreci birinci araştırmacı dışındaki diğer üç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çalışmada kolay ulaşılabilirlik nedeniyle Cumhuriyet ve Afyon Kocatepe Üniversiteleri tercih edilmiştir. Bu üniversitelerden veri toplama sürecinde Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisansüstü programına kayıtlı doktora öğrencileri katkı sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 12 ile 24 arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan bireyler yaşları temel alınarak üç gelişim döneminden birisine atanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişkenler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	413	55.4	55.4
	Erkek	333	44.6	100
Yaş	Erinlik (12-15)	318	42.6	42.6
	Ergenlik (16-18)	162	21.7	64.3
	Beliren yetişkinlik (19-24)	267	35.7	100
Okul	Ortaokul	207	27.7	29.2
	Lise	205	27.4	28.9
	Üniversite	298	39.9	100

Tablo 1’de görülüğü gibi katılımcıların 413’ü kadın 333’ü erkek olmak üzere 747 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar yaşlarına göre erinlik, ergenlik ve beliren yetişkinlik olmak üzere içinde buldukları ergenlik dönemlerine ayrılmıştır. Katılımcıların, erinlik döneminde olanlar 318, ergenlik döneminde olanlar 162 ve beliren yetişkinlik döneminde olanlar ise 267 kişi olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği (Yetişkin Formu-Ergen Formu) ve Benmerkezlilik Ölçekleri (Yeniden Kişisel Söylence-Yeniden Hayali Seyirci) kullanılmıştır.

Akılcı olmayan inanç ölçeği-yetişkin formu. Türküm (2003) tarafından geliştirilen ölçme aracından alınan puanlar yükseldikçe bireydeki akılcı olmayan inançların da yüksek olduğu düşünülmektedir. Ölçek, onaylanma ihtiyacı, kişilerarası ilişkiler ve ben olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve bu üç faktör toplam varyansın % 42.9’unu açıklamaktadır. İç tutarlılık katsayısı .75 ve test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada üniversite grubu için güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Akılcı olmayan inanç ölçeği-ergen formu (AOİÖ-E). Türküm tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği’nin yetişkin formu Türküm, Balkaya ve Karaca (2005) tarafından ergenlere uyarlanmıştır. Tek boyutlu olan ölçeğin tüm maddeleri toplam varyansın % 51.30’unu açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .70 ve iki yarı-test korelasyonu .69 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kullanılmış ve AOİÖ-E’nin ölçme aracıyla olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmada lise grubu AOİÖ’nin iç tutarlılık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Türküm, 2003 ve Türküm ve diğ., 2005) lise ve üniversite öğrencilerinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. 12-15 yaş grubundaki öğrencilere kullanılabilmesi için araştırma grubundan farklı bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Akılcı olmayan inançlar ölçeğinin ortaokul öğrencileri üzerinde kullanılabilirliğini incelemek için 324 kişilik ortaokulda öğrenim

gören gönüllü öğrencilerle çalışılmıştır. Bu grubu oluşturan öğrencilerin 144'ü kız, 150'si erkek olup 30'u cinsiyetini belirtmemiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçekteki 16. maddenin t değerinin 1.11 olup 1.96'yı aşmadığı, ayrıca hata varyansının .99 olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizine göre tek boyutta toplanması gereken maddelerin 5 alt boyutta toplandığı ve KMO değerinin .68 (zayıf) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ölçekten 16. madde çıkarıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Ölçekten bir madde çıkarıldıktan sonra elde edilen yapının tek boyuttan oluştuğu ve ki-kare değerinin χ^2/sd oranının 2.55 (229.23 / 90) mükemmel uyum (Kline, 2005), RMSEA .06 ve GFI'nın .91 ile iyi bir uyum (Sümer, 2000; Thompson, 2004) gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, madde analizi kapsamında testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkları ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmıştır. Akılcı olmayan inançlar açısından gruplar arası farkın anlamlı olduğu ($p < .01$) ve ölçeğin, ölçekten yüksek puan alanlarla düşük puan alanları ayırt ettiği anlaşılmıştır. Bu sonuç, ölçeğin katılımcıları ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada ortaokul grubunda iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu haliyle ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını belirlemede kullanılabilmesine karar verilmiştir.

Benmerkezlilik ölçekleri (Yeniden kişisel söylence/ Yeniden hayali seyirci).

Ergenlerin benmerkezliliklerine ilişkin bilgi toplamak için Lapsley ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ölçme aracı, Güney (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçme aracı *Yeniden Kişisel Söylence* ve *Yeniden Hayali Seyirci* olmak üzere benmerkezliliğin iki farklı boyutunu ele alan iki ölçekten oluşmaktadır. Hayali Seyirci Ölçeği 4'lü Likert tipinde olup ölçeğin ilk biçimi 41 madde iken, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Yeniden Kişisel Söylence Ölçeği ise 5'li Likert tipinde olup ilk biçiminde 46 maddeden oluşmaktadır. Kişisel Söylence Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması ile 36 maddenin Türkiye örnekleminde kabul edilebilir değerlere sahip olduğuna karar verilmiştir. Puanlardaki artış ergen benmerkezliliğin yüksekliğini vermektedir. Benmerkezlilik ölçeklerinin geçerlik çalışması için açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kişisel Söylence için χ^2/sd oranı 3.2, RMSEA 0.06; Hayali Seyirci için χ^2/sd oranı 3.6, RMSEA 0.07 değerler elde edilip ölçeklerin Türk kültürüne uyumlu olduğu görülmüştür. Yeniden Hayali Seyirci Ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .89, Yeniden Kişisel Söylence Ölçeği için ise .75 olarak belirlenmiştir.

Benmerkezlilik ölçekleri de lise ve üniversite öğrencilerinde (14-21 yaş grubu) kullanılmak üzere Güney (2007) tarafından ülkemize uyarlanmıştır. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğiyle benzer şekilde 12-15 yaş grubundaki öğrencilerde kullanılabilmesi için araştırma grubundan farklı bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde Benmerkezlilik Ölçeğinin kullanılabilirliğini test etmek için 324 kişilik ortaokulda öğrenim gören gönüllü öğrencilerle çalışılmıştır. Bu grubu oluşturan öğrencilerin 144'ü kız, 150'si erkek olup 30'u cinsiyetini belirtmemiştir. Bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizinde

Hayali Seyirci Ölçeğinin ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının $\chi^2/sd = 3.23$ (875.71 / 271) orta düzeyde uyum (Sümer, 2000), RMSEA değerinin .08 iyi uyum (Sümer, 2000), CFI'nın .90 iyi uyum (Sümer, 2000) ve IFI'nın .90 iyi uyum (Sümer, 2000) gösterdiği görülmüştür. Kişisel Efsane Ölçeğinin ki-kare değerinin χ^2/sd oranının 3.72 (2070.67 / 556) orta düzeyde uyum (Sümer, 2000), RMSEA değerinin .09 zayıf uyum (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve RMR'nin .09 zayıf uyum (Kline, 2005) gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, madde analizi kapsamında başvuru alan bir başka yol olan testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkları ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmıştır. Hayali Seyirci ve Kişisel Efsane alt ölçekleri için ayrı ayrı yapılan alt ve üst % 27'lik grupların karşılaştırılması sonucunda farkın anlamlı olduğu ($p < .01$) bulunmuştur. Bu sonuç, maddelerin katılımcıları ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmaya izin veren üniversiteler, lise ve ortaokullarda çalışmaya katılmaya istekli olan gönüllü öğrencilerden toplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin bu araştırmaya katılmalarını onayı için ailelerinden izin alınmıştır. Ortaokul ve liselerde veri toplama sürecinde bu araştırmada yer alan araştırma görevlilerinin yanı sıra, yüksek lisans ve doktora programına kayıtlı olan ve okullarda çalışan Psikolojik Danışmanlar da katkı sağlamıştır. Farklı üniversitelerdeki verilerin toplanmasında ise o üniversitede araştırma görevlisi olarak çalışan doktora öğrencileri yardımcı olmuştur. Ölçekler uygulanırken katılımcılar sürece ilişkin bilgilendirilmiş, katılmak isteyenlerin onayı alınmıştır. Uygulamalar yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra SPSS 22.0 paket programına aktarılmış, analizler için parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu tekniklerin gerektirdiği varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Öncelikle kayıp değerler belirlenmiş, sonrasında tek yönlü uç değer analizi yapılmıştır. Değişkenlerin doğrulsallığını incelemek için saçılma diyagramları, histogram ve normal dağılım eğrileri oluşturulmuştur. Yaş ve cinsiyete göre ergenlerin benmerkezlilik, akılcı olmayan inançlar düzeylerindeki farklılığı ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için iki faktörlü Varyans Analizi tekniği kullanılmıştır. Çok değişkenli varyans analizinin varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin ihlal edildiği ($p < .025$) görüldüğü için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Benmerkezlilik ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların kişisel söylence, hayali seyirci düşüncelerine ve akılcı olmayan inançlara sahip olma düzeylerinin gelişim dönemleri ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla her bir değişken için İlişkisiz Örneklem için İki Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Erinlik (12-15), ergenlik

(16-18) ve beliren yetişkinlik (19-24) döneminde yer alan kadın ve erkek katılımcıların kişisel söylence, hayali seyirci ve akılcı olmayan inanç puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Gelişim Dönemleri ve Cinsiyete Göre Kişisel Söylence, Hayali Seyirci ve Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri

Ölçek		Erinlik			Ergenlik			Beliren Yetişkinlik		
		\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n
KS	Kadın	111.46	18.56	157	110.91	18.35	71	103.65	15.35	189
	Erkek	109.33	17.24	166	114.71	18.06	90	110.74	14.51	77
	Toplam	110.37	17.90	323	113.04	18.23	161	105.70	15.42	266
HS	Kadın	65.60	14.71	157	63.43	12.89	71	62.47	13.45	189
	Erkek	63.04	14.33	166	64.85	15.72	90	63.89	14.16	77
	Toplam	64.28	14.65	323	64.22	14.51	161	63.10	13.78	266
AOİ	Kadın	6.62	1.19	152	6.88	1.26	72	7.91	1.06	181
	Erkek	6.48	1.37	165	6.97	1.30	89	8.12	1.22	86
	Toplam	6.55	1.29	317	6.93	1.27	161	7.97	1.11	257

KS: Kişisel Söylence, HS: Hayali Seyirci, AOİ: Akılcı olmayan İnançlar

Tablo 2 incelendiğinde kadınların kişisel söylence puan ortalamalarının yaş arttıkça azaldığı, erkeklerde ise yaşla birlikte ortalamaların arttığı, beliren yetişkinlik döneminde olan erkeklerin kişisel söylence özellikleri ergenlik dönemindeki erkeklere göre bir miktar azalma olsa bile erinlik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer eğilim hayali seyirci puanlarında da belirlenmiştir. Akılcı olmayan inanç ortalamaları ise kadın ve erkeklerde yaşla birlikte artmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, kişisel söylence özelliğinin katılımcıların içinde buldukları gelişim dönemine ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

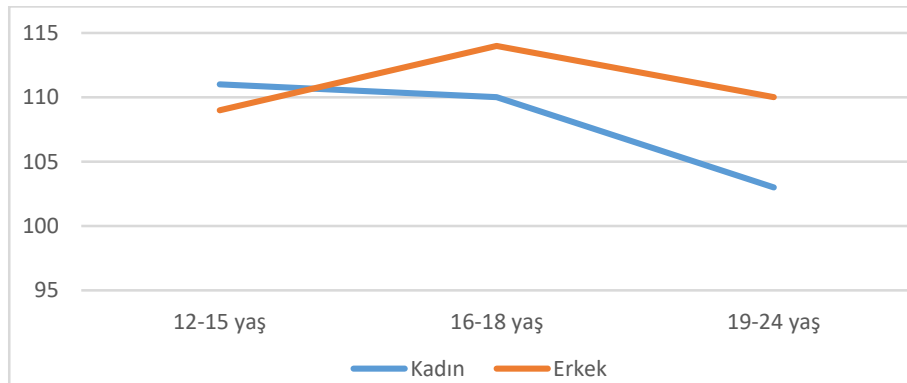
Tablo 3

Yaş ve Cinsiyete Göre Kişisel Söylence Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yaş	3032.760	2	1516.380	5.232	.006
Cinsiyet	1372.614	1	1372.614	4.736	.030
Yaş×Cinsiyet	2923.831	2	1461.916	5.044	.007
Hata	215626.131	744	289.820		
Toplam	9182887.141	750			

Tablo 3'e göre, katılımcıların kişisel söylence düşüncesine sahip olma düzeylerinin, içinde buldukları gelişim dönemine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2, 744)} = 5.23, p < .05$). Ayrıca gençlerin kişisel söylence düşüncesine sahip olma düzeylerinin kadın ya da erkek olma durumuna göre de anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(1, 744)} = 4.74, p < .05$). Erkeklerin kişisel söylence düşüncesiyle meşgul olma düzeylerinin ($\bar{X} = 111.11$), kadınlara göre ($\bar{X} = 107.83$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguların yanı sıra yaş gruplarının ve cinsiyetin, katılımcıların kişisel söylence düşüncesine sahip olma düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(2, 744)} = 5.04, p < .05$). Diğer bir deyişle; erinlik, ergenlik ya da beliren yetişkinlik döneminde yer alan katılımcıların kişisel söylence puan ortalamalarının cinsiyete; kadınların ve erkeklerin puan ortalamalarının ise içinde bulunulan gelişim dönemine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Söz konusu farklılaşmanın hangi ikili alt grupların ortalama puanları arasındaki farka bağlı olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle gözeneklerin kodlandığı yeni bir değişken oluşturulmuş ve bu faktör temelinde post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Varyanslar homojen olmadığı için Tukey testi yerine Dunnett C testi kullanılmıştır. Gözenekler arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik dönemindeki kadınların kişisel söylence puan ortalamalarının ($\bar{X} = 103.65$) tüm diğer gruplardan düşük olduğu, yani erinlik dönemindeki kadınların ($\bar{X} = 111.46$), erin erkeklerin ($\bar{X} = 109.33$), ergen kadınların ($\bar{X} = 110.91$), ergen erkeklerin ($\bar{X} = 114.71$) ve beliren yetişkinlik dönemindeki erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 110.74$) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Daha açık bir ifade ile kadınların kişisel söylence düşünme düzeyleri yaşla birlikte azalmaktadır. Erkekler için bu durum söz konusu değildir. Farklı cinsiyetteki katılımcıların kişisel söylence düşüncesine sahip olma düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişimini ortaya koyan grafik, Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Farklı cinsiyetteki katılımcıların kişisel söylence düşüncesine sahip olma düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişimi.

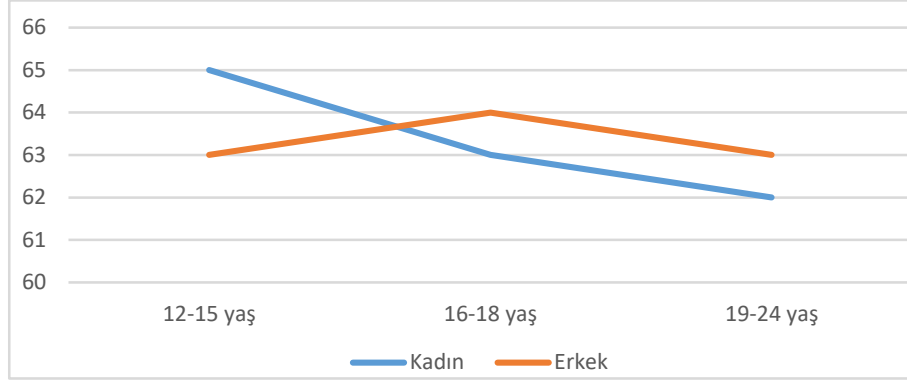
Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, Tablo 4'te görüldüğü gibi hayali seyirci düşüncesinin hem yaş hem de cinsiyetin temel etkilerinin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Erinlik, ergenlik ya da beliren yetişkinlik döneminde yer alan katılımcıların hayali seyirci düşüncesine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı ($F_{(2, 744)} = 1.95, p > .05$) ve ben merkezliliğin bu önemli türünün kadın ya da erkek olma durumuna göre de değişmediği görülmüştür ($F_{(1, 744)} = 1.51, p > .05$). Yaş gruplarının ve cinsiyetin, katılımcıların hayali seyirci düşüncesine sahip olma düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($F_{(2, 744)} = 5.20, p < .05$).

Tablo 4

Yaş ve Cinsiyete Göre Hayali Seyirci Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yaş	724.656	2	362.328	1.948	.143
Cinsiyet	280.518	1	280.518	1.508	.220
Yaş×Cinsiyet	1934.526	2	967.263	5.201	.006
Hata	138353.966	744	185.960		
Toplam	3128710.771	750			

Söz konusu farklılaşmanın hangi ikili alt grupların ortalama puanları arasındaki farka bağlı olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle gözeneklerin kodlandığı yeni bir değişken oluşturulmuş ve bu faktör temelinde post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Gözenekler arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik dönemindeki kadınların hayali seyirci puan ortalamalarının ($\bar{X} = 62.47$); erin kadınların ($\bar{X} = 65.60$) ve beliren yetişkinlik dönemindeki erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 63.89$) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Daha öz bir ifade ile hayali seyirci özelliklerini en az gösteren grubun beliren yetişkinlik grubundaki kadınlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer grupların hayali seyirci puan ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmadığı belirlenmiştir. Farklı cinsiyetteki katılımcıların hayali seyirci düşüncesine sahip olma düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişimini ortaya koyan grafik, Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Farklı cinsiyetteki katılımcıların hayali seyirci düşüncesine sahip olma düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişimi.

Son olarak akılcı olmayan inançların yaş ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz bulguları incelendiğinde, Tablo 5'te görüldüğü gibi cinsiyete göre akılcı olmayan inançlarda bir farklılık söz konusu değildir ($F_{(1, 709)} = 0.247, p > .05$). Bunun tersine yapılan analizler sonucunda yaşın anlamlı düzeyde bir temel etkiye sahip olduğu ve erinlik, ergenlik ya da beliren yetişkinlik döneminde yer alan öğrencilerin akılcı olmayan inançlara sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu görülmektedir ($F_{(12, 740)} = 16.383, p < .05$).

Tablo 5

Yaş ve Cinsiyete Göre Akılcı Olmayan İnançlar Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yaş	292.890	12	24.407	16.383	.000
Cinsiyet	0.368	1	0.368	0.247	.619
Yaş×Cinsiyet	17.382	12	1.448	0.972	.474
Hata	1056.295	709	1.490		
Toplam	1405.925	734			

Söz konusu farklılaşmanın hangi ikili alt grupların ortalama puanları arasındaki farka bağlı olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey Testi sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik / geç ergenlik dönemindeki katılımcıların akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının ($\bar{X} = 7.97$); erinlik/ön ergenlik ($\bar{X} = 6.55$) ve orta ergenlik dönemindeki katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 6.93$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Gelişim dönemleri ilerledikçe gençlerin sahip olduğu akılcı olmayan inançların arttığı söylenebilir. Yaş ve cinsiyetin birlikte, katılımcıların akılcı olmayan inançları

üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur ($F_{(2, 740)} = 0.972$, $p > .05$). Diğer bir deyişle; erinlik, ergenlik ya da beliren yetişkinlik döneminde yer alan katılımcıların akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının cinsiyete; kadınların ve erkeklerin puan ortalamalarının ise içinde bulunulan gelişim dönemine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt vermek amacıyla gençlerin kişisel söylence, hayali seyirci eğilimleri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılarak katsayılar hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayısı Değerleri

	\bar{X}	ss	Kişisel Söylence	Hayali Seyirci	Akılcı Olmayan İnançlar
Kişisel Söylence	112.80	16.21			
Hayali Seyirci	62.93	13.45	.307**		
Akılcı Olmayan İnançlar	7.19	1.17	.103*	.158**	

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

Tablo 6'da görüldüğü gibi ergen ben merkezliliğinin türlerinden biri olan hayali seyirci düşüncesi, akılcı olmayan inançlar ile ($r = .158$, $p < .01$) olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermektedir. Diğer bir deyişle ergenlerin hayali seyirci düşüncesi ile meşgul olma düzeyleri arttıkça, akılcı olmayan inançları artış göstermektedir. Ergen ben merkezliliğinin bir diğer türü olan kişisel söylence düşüncesine ilişkin bulgular incelendiğinde ise; bu özelliğın de akılcı olmayan inançlar ($r = .103$, $p < .05$) ile olumlu yönde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra hayali seyirci düşüncesi arttıkça ergenin zihninin kişisel söylence düşüncesi ile meşgul olma düzeyinin de arttığı ve ergen ben merkezliliğinin bu iki türü arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = .30$, $p < .01$). Akılcı olmayan inançlar ile ergen benmerkezliliğine ilişkin yapılar arasında olumlu ve güçlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($r = .10$, $p < .05$).

Gençlerin içinde buldukları döneme göre kişisel söylence, hayali seyirci eğilimleri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılarak katsayılar hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Erinlik, Ergenlik ve Beliren Yetişkinlik Dönemlerindeki Gençlerin Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayısı Değerleri

		Kişisel Söylence	Hayali Seyirci
Erinlik	Kişisel Söylence	-	-
	Hayali Seyirci	.325**	-
	Akılcı Olmayan İnançlar	.251**	.255**
Ergenlik	Kişisel Söylence	-	-
	Hayali Seyirci	.336**	-
	Akılcı Olmayan İnançlar	.041	.281**
Beliren Yetişkinlik	Kişisel Söylence	-	-
	Hayali Seyirci	.161**	-
	Akılcı Olmayan İnançlar	.115	.298*

*p < .5, **p < .01

Tablo 7’de görüldüğü gibi erinlik dönemindekilerin ergen ben merkezliliğinin türlerinden biri olan hayali seyirci düşüncesi, akılcı olmayan inançlar ile ($r = .255$ $p < .01$) olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermektedir. Diğer bir deyişle erinlerin hayali seyirci düşüncesi ile meşgul olma düzeyleri arttıkça, akılcı olmayan inançları artış göstermektedir. Ergen ben merkezliliğinin bir diğer türü olan kişisel söylence düşüncesine ilişkin bulgular incelendiğinde ise; bu özelliğin de akılcı olmayan inançlarla ($r = .251$, $p < .01$) olumlu yönde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra hayali seyirci düşüncesi arttıkça ergenin zihninin kişisel söylence düşüncesi ile meşgul olma düzeyinin de arttığı ve ergen ben merkezliliğinin bu iki türü arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = .325$, $p < .01$). Akılcı olmayan inançlar ile ergen benmerkezliliğine ilişkin yapılar arasında olumlu ve güçlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Ergenlik dönemindekilerin ergen ben merkezliliğinin türlerinden biri olan hayali seyirci düşüncesi, akılcı olmayan inançlar ile ($r = .281$ $p < .01$) olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermektedir. Diğer bir deyişle ergenlerin hayali seyirci düşüncesi ile meşgul olma düzeyleri arttıkça, akılcı olmayan inançları artış göstermektedir. Ergen ben merkezliliğinin bir diğer türü olan kişisel söylence düşüncesine ilişkin bulgular incelendiğinde ise; bu özelliğin de akılcı olmayan inançlar ($r = .041$, $p > .01$) ile anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra hayali seyirci düşüncesi arttıkça ergenin zihninin kişisel söylence düşüncesi ile meşgul olma düzeyinin de arttığı ve ergen ben merkezliliğinin bu iki türü arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = .336$, $p < .01$).

Beliren yetişkinlik dönemindekilerin ergen ben merkezliliğinin türlerinden biri olan hayali seyirci düşüncesi, akılcı olmayan inançlar ile ($r = .298$ $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermektedir. Diğer bir deyişle ergenlerin hayali seyirci düşüncesi ile meşgul olma düzeyleri arttıkça, akılcı olmayan inançları artış göstermektedir. Ergen ben merkezliliğinin bir diğer türü olan kişisel söylence düşüncesine ilişkin bulgular incelendiğinde ise; bu özelliğin de akılcı olmayan

inançlar ($r = .115, p > .01$) ile anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra hayali seyirci düşüncesi arttıkça ergenin zihninin kişisel söylence düşüncesi ile meşgul olma düzeyinin de arttığı ve ergen ben merkezliliğinin bu iki türü arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = .161, p < .01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, kişisel söylence özelliğinin yaşa ve cinsiyete göre farklılaştığı, ayrıca yaş ve cinsiyetin ortak etkisinin de anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Kişisel söylence özelliğinin en yüksek olduğu dönem ergenlik dönemidir. Beliren yetişkinlik döneminde ise bu özelliğın azaldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda erkeklerin kişisel söylence düşüncesiyle meşgul olma düzeylerinin kadınlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre beliren yetişkinlik dönemindeki kadınların kişisel söylence puan ortalamalarının çalışmadaki tüm gruplardan (erın kadın ve erkek, ergen kadın ve erkek, beliren yetişkinlik erkek) anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçların, kişisel söylence özelliğinin en yoğun olarak görülen yaş döneminin 16-18, yani ergenlik olduğu (Elkind, 1967); öte yandan bu özelliklerin yetişkinlik yıllarında da devam ettiği görüşüyle de tutarlı olduğu görülmektedir (Frankenberger, 2000; Lapsley, Milstead, Quintana, Flannery ve Buss, 1986). Looft (1972) çalışmasında kişisel söylencenin ileriki yaşlarda görülmesini sosyal etkileşim ile açıklamaktadır. Ergenlerin sosyal yaşama uyum sağlama sürecinde aslında onların *Bana birşey olmaz* düşüncesiyle *Ben de varım* dediğini, kendini ve duygularını dahil ettiğini belirtmiştir. Lapsley (1993) kişisel söylencenin bireyin sosyalleşme sürecinde kendine yönelik duygularını devam ettirmesini sağlayan yönünü vurgulamıştır. Ergen benmerkezliliğinin bireylerin yeni yaşam olaylarına kolay uyumunu sağlayan koruyucu ve geliştirici yönü vardır. Looft (1972) bu özelliğın bireyin yeni yaşamına uyumu ile birlikte zamanla azalıp ortadan kalkacağını belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen 19-24 yaş arasındaki kadınlarda kişisel söylence özelliğinin azalması sonucu da Schwartz ve diğ.'nin (2008) sonucuyla tutarlıdır. Benzer şekilde erkeklerin kişisel söylence düşüncesiyle daha fazla meşgul olmaları sonucu da yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Goossens ve diğ., 2002; Greene ve diğ., 1996; Rycek ve diğ., 1998; Sliupaitė ve Seibokaitė, 2009). Kişisel söylence özelliğı beliren yetişkinlik döneminde de devam etmekte ve erkekler bu özelliğı daha çok sergilemektedirler. Erkekler kendisinin şanslı bir yaşamı olduğuna, yaşadıklarının çok özel ve farklı olduğuna, başkalarının başına gelmeyeceğini daha fazla düşünmekte ve bu düşünce risk alma eğilimini artırmaktadır. Erkeklerin kadınlardan daha fazla risk aldığı da bilinmektedir (Arnett ve Balle-Jensen, 1993, Karaman 2013).

Hayali seyirci düşüncesinde yaş ve cinsiyetin temel etkileri anlamlı değilken yaş ve cinsiyete ilişkin ortak etki anlamlı bulunmuştur. Yaş ve cinsiyetin ortak etkisinin hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, farklılığın 19-24 yaş aralığında olan beliren yetişkinlik dönemindeki kadınların hayali seyirci düşüncesinin erenlik dönemindeki kadın öğrencilerden ve beliren yetişkinlik dönemindeki erkeklerden

daha düşük olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle, hayali seyirci benmerkezliliği kadınlarda azalma eğilimi göstermiştir, erkeklerde ise devam etmektedir. Bu sonuç yurtdışındaki alanyazınla çelişmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda hayali seyirci özelliğini daha çok kadınların gösterdiği bulunmuştur (Rycek ve diğ., 1998; Schwartz ve diğ., 2008; Sliupaite ve Seibokaite, 2009). Araştırmanın sonuçlarına göre hayali seyirci ve kişisel söylene şeklinde kendini gösteren ergen benmerkezliliği 19-24 yaş döneminde kadınlarda azalmakta, oysa aynı yaş grubundaki erkeklerde devam etmektedir. Ergenlerin başkalarının düşüncelerini önemseme eğilimi erkeklerde 19-24 yaş arasında da devam etmektedir. Lapsley (1993), hayali seyircinin ergenlerin kişilerarası ilişkilerini sürdürmesini sağladığını belirtmiştir. Etrafındaki herkesin ergeni izlediği düşüncesi sosyal bir varlık olan insanın yalnız olmadığını, içinde bulunduğu toplumla sürekli etkileşim halinde olduğunu göstergesidir. Ergenin çocukluktan çıkıp yetişkinliğe hazırlandığı ergenlik döneminde, dönemin getirdiği zorluklarla boğuşup yalnızlaşmaması için bu özellik koruyucu görev sağlamaktadır. Türk kültüründe kadınların erkeklere göre daha iletişime açık, sosyal olmaları ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve toplumsal cinsiyet rolleriyle kadınların bu özelliklerinin desteklenmesi hayali seyirci özelliğinin görünümünü etkilemiş olabilir. Başka bir deyişle kadınlar ergenlik döneminde hayali seyirci düşüncesinin gerektirdiği davranışları daha çok sergilemiş ve beliren yetişkinlikte bu özellik azalmaya başlamış olabilir. Ayrıca Türkiye’de erkeklerin daha geç yaşlarda olgunluk kazanması ve bireyselleşme eğilimlerinin daha geç kazanılması da hayali seyirci özelliğinin beliren yetişkinlik döneminde devam etmesini etkileyebilir.

Araştırmada akılcı olmayan inançların kadın ve erkeklerde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç yurt dışındaki bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlı görünmektedir (Himle, Himle ve Thyer, 1989; Jo, 1993, Marcotte, 1996). Kadın ve erkeklerde akılcı olmayan inançların farklılaşması konusunda alanyazında farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda kadınların akılcı olmayan inançlarının erkeklerden fazla olduğu (Altıntaş, 2006; Bilge ve Arslan, 2001; Küçük ve diğ., 2016) bazı çalışmalarda ise erkeklerin akılcı olmayan inançlarının kadınlardan daha fazla olduğu bulunmuştur (Çivitçi ve Çivitçi, 2009). Çivitçi (2006), akılcı olmayan inançların cinsiyete göre değişmediği ancak erkek öğrencilerin başarı isteğine yönelik akılcı olmayan inançlarının kadınlarınkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireylerin akılcı olmayan inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermemesinde aynı toplumsal yapı içerisinde yetişmeleri rol oynayabilir. Akılcı Duygusal Davranışsal Terapi’ye göre, bireylerin sahip oldukları düşünce yapısı, inançları, bilişsel şemaları, çocukluk yaşantıları, kişilerarası ilişkileri, anne-baba tutumları gibi içsel ve çevresel deneyimlerden etkilenmektedir. Bu nedenle cinsiyete göre akılcı olmayan inançların farklılaşmadığı sonucu, kuramla tutarlı görünmektedir. Akılcı olmayan inançlar yaş açısından incelediğinde ise gruplar arasında farklılık olduğu görülmektedir. Beliren yetişkinlik yani 19-24 yaş arasındaki gençlerde akılcı olmayan inançlar, erenlik ve ergenlik dönemindeki gençlere göre daha fazladır. Bu sonuç alanyazınla uyumludur (Colcear, Ciuce, Georgescu-Ilea, Zanfır ve Draşovean, 2017; Lee, Hallberg ve Haase, 1979) Yaş arttıkça akılcı olmayan inançlar da

artmaktadır, yani beliren yetişkinlik dönemindeki 19-24 yaş arasındaki gençlerin akılcı olmayan inançları daha yüksektir. ADDT'ye dayalı akılcı duygusal eğitimin okullarda erken yaşlarda verilmeye başlaması önleyici bir işlev görebilir. Bu sonuç Akılcı Duygusal Eğitimin okullarda sınıf rehberliği şeklinde bütün okul sürecine yaygınlaştırılması açısından değerlendirilebilir.

Akılcı olmayan inançlar ile ergen benmerkezliliğine ilişkin yapılar arasında olumlu ve güçlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Akılcı olmayan inançlarla hem hayali seyirci hem de kişisel söylence arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benmerkezliliği oluşturan kişisel söylence ve hayali seyircinin de birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Ergen kendisiyle çok ilgilidir ve diğer insanların da kendisiyle çok ilgili olduklarını, gözlediklerini ve konuştuklarını zannetmektedir (Elkind, 1967). Kişisel söylence, ergenin hissettikleri ve deneyimlerinin benzersiz olduğuna ve herkesten farklı olduğuna yönelik hatalı bir inancı ifade etmektedir (Vartanian, 2000). Ergen şanslı bir yaşamının olduğuna inanmakta, felaketlerin, risklerin, ölümün kendi başına gelmeyeceğini düşünmekte ve bu inanç risk alma eğilimini arttırmaktadır (Turner, 1996). Bu iki düşünce türü incelendiğinde ikisinin de akılcı olmayan inançla aynı özellikleri taşıdığı görülmekte, yani dogmatik olması ve felaketeleştirme ve engellenme toleransının düşüklüğü gibi akılcı olmayan düşüncenin özelliklerini de barındırmaktadır. Kötü şeyler asla onun başına gelmez, başkaları onunla hep ilgilidirler şeklindeki benmerkezci düşünceler aynı anda akılcı olmayan düşüncedir. Bu nedenle benmerkezci düşünce ve akılcı olmayan inançlar arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunması alanyazınla tutarlı görünmektedir. Ergenlik dönemlerine göre bu yapılar arasındaki ilişki incelendiğinde elde edilen sonuç çok çarpıcıdır. Erinlik döneminde kişisel söylence ile akılcı olmayan inanç arasında ilişki söz konusu iken ilerleyen yaşla birlikte bu ilişki ortadan kalkmıştır. Akılcı olmayan inançlar ile hayali seyirci arasındaki ilişki ise yaşla birlikte artmakta hatta daha güçlü bir ilişki vermektedir. Söz konusu ilişkinin bundan sonraki çalışmalarda farklı yapı ve yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, kişisel söylence ve akılcı olmayan inançların yaşa; kişisel söylence ve hayali seyircinin yaş ve cinsiyetin ortak etkisine ve kişisel söylence özelliğinin cinsiyete göre değiştiği; söz konusu yapıların birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yorumlanırken çalışmanın üniversite, lise ve ortaokulda öğrenim gören farklı öğrenciler üzerinde yürütüldüğü, yani kesitsel bir çalışma olduğu dikkate alınmalıdır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, aynı bireyler ile çalışarak boylamsal bir çalışma yürütülebilir. Boylamsal bir çalışma ile ergen benmerkezliliği ve akılcı olmayan inançların gelişimi daha iyi anlaşılabilir.

Bu çalışmanın sonuçları uygulama alanında çalışan Psikolojik Danışmanlar için yararlı olabilir. ADDT'ye dayalı uygulanan Akılcı Duygusal Eğitim müdahaleleri okullarda önleyici olarak kullanılabilir ve gençler çok erken yaşlarda duygu, düşünce, davranış kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri kendi yaşantıları yoluyla öğrenebilir. Ülkemizde Akılcı Duygusal Eğitimin etkisi konusunda yapılmış

çalışmalar (Çivitçi, 2003, Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011) bulunmakta ancak bu eğitimin ilkokuldan başlayarak tüm okul sürecine yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Ayrıca benmerkezliliğin beliren yetişkinlik döneminde de devam ettiğinin belirlenmesi üniversitelerin Psikolojik Danışma Merkezlerinde çalışan danışmanlara üniversite öğrencilerinin sorunlarını ele alırken müdahale süreçlerinde yararlı olabilir.

Kaynakça

- Ahioglu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Alberts, A., Elkind, D., and Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 71-76.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arnett, J. J., and Balle-Jensen, L. (1993). Cultural bases of risk behavior: Danish adolescent. *Child Development*, 64, 1842-1855.
- Beaudoin, K. M., and Schonert-Reichl, K. A. (2006). Epistemic reasoning and adolescent egocentrism: Relations to internalizing and externalizing symptoms in problem youth. *Journal of youth and adolescence*, 35(6), 999-1014.
- Bernard, M. E. (1984). Childhood emotion and cognitive behavior therapy: A rational-emotive perspective. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 213-253). London: Academic Press, Inc.
- Bernard, M. E., Ellis, A., and Terjesen, M. (2006). Rational-emotive behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice and research. In Ellis, A. and Bernard, M. E. (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research* (pp. 3-84). New York, NY: Springer.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2001). Yetişkinlerin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 23-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi ve el kitabı* (16. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, Z., Seydoğulları, S., and Artar, M. (2014). Psychometric properties of the magical ideation scale in high school adolescents. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 34-42.

- Çivitci, A. (2003). *Akılci duygusal eğitim ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: Sosyodemografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 7-17.
- Çivitci, A. ve Çivitci, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 415-424.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Colcear, D., Ciuce, C., Georgescu-Ilea, D., Zafir, A., and Draşovean, R. (2017). Irrational beliefs, surgical condition severity and age as predictors of preoperative anxiety, depression and psychological distress. *Acta Medica Transilvanica*, 22(3), 6-10.
- Coleman, M., and Ganong, L. H. (1987). Sex, sex-roles, and irrational beliefs. *Psychological Reports*, 61(2), 631-638.
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., ve Deniz, M. E. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720-728.
- Dryden, W., and Ellis, A. (2003). *Albert Ellis live!* (1st Ed). London: Sage.
- Dryden, W., and Neenan, M. (2004). *Rational emotive behavioural counselling in action* (3rd Ed.). London: SAGE Publications.
- Durm, M. W., and Stowers, D. A. (1998). Just world beliefs and irrational beliefs: A sex difference? *Psychological Reports*, 83(1), 328-330.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034
- Elkind, D., and Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 15(1), 38-44.
- Ellis, A. (1958). Rational psychotherapy. *The Journal of General Psychology*, 59(1), 35-49.
- Ellis, A., and Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy*, (2nd Ed.). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Fives, C. J., Kong, G., Fuller, J. R. and DiGiuseppe, R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 35(3), 199-208.
- Frankenberger, K. D. (2000). Adolescent egocentrism: A comparison among adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 23(3), 343-354.

- Galanaki, E. P. (2012). The imaginary audience and the personal fable: A test of Elkind's theory of adolescent egocentrism. *Psychology*, 3(6), 457-466.
- Garber, J., Weiss, B., and Shanley, N. (1993). Cognitions, depressive symptoms, and development in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 47-57.
- Goossens, L., Beyers, W., Emmen, M., and Van Aken, M. A. (2002). The imaginary audience and personal fable: Factor analyses and concurrent validity of the "new look" measures. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 193-215.
- Greene, K., Rubin, D. L., Hale, J. L., and Walters, L. H. (1996). The utility of understanding adolescent egocentrism in designing health promotion messages. *Health Communication*, 8(2), 131-152.
- Güney, N. (2007). *Ergenlikte risk almanın içsel kaynaklarının benmerkezlilik, akran baskısı, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Himle, J. A., Himle, D. P., and Thyer, B. A. (1989). Irrational beliefs and the anxiety disorders. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 7(3), 155-164.
- Jasmine, E., and Kumar, G. V. (2010). Relationship between irrational beliefs and depression in late adolescence. *Artha Journal of Social Sciences*, 9(1), 59-65.
- Jo, H. (1993). *An investigation of the influences of gender role orientation and gender on irrational beliefs* (Unpublished doctoral dissertation). International University, USA.
- Karaman, N. G. (2013). Ergenlerde risk almanın içsel kaynaklarının benmerkezlilik, akran baskısı, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 445-460.
- Kelly, K. M., Jones, W. H., and Adams, J. M. (2002). Using the imaginary audience scale as a measure of social anxiety in young adults. *Educational and Psychological Measurement*, 62(5), 896-914.
- Kılıçarslan, S. ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 113-130.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Küçük, L., Gür, K., Şener, N., Boyacıoğlu, N. E. and Çetindağ, Z. (2016). Correlation between irrational beliefs and the depressive symptom levels of secondary school children. *International Journal of Caring Sciences January*, 9(1), 99-110.
- Lapsley, D. K. (1993). Toward an integrated theory of adolescent ego development: The "new look" at adolescent egocentrism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 562-571.

- Lapsley, D. K., and Murphy, M. N. (1985). Another look at the theoretical assumptions of adolescent egocentrism. *Developmental Review*, 5(3), 201-217.
- Lapsley, D. K., Milstead, M., Quintana, S. M., Flannery, D., and Buss, R. R. (1986). Adolescent egocentrism and formal operations: Tests of a theoretical assumption. *Developmental Psychology*, 22(6), 800-807.
- Lee D. Y., Hallberg, E.T., and Haase, R. F. (1979). Endorsement of Ellis irrational beliefs as a function of age. *Journal of Clinical Psychology*, 35(4), 754-756.
- Levpuscek, M. P., and Videc, M. (2008). Psychometric properties of the social anxiety scale for adolescents (SASA) and its relation to positive imaginary audience and academic performance in Slovene adolescents. *Studia Psychologica*, 50(1), 49-65.
- Looft, W. (1972). Egocentrism and social interaction across the life span. *Psychological Bulletin*, 78(2), 73-92.
- Mallet, P., and Rodriguez-Tomé, G. (1999). Social anxiety with peers in 9- to 14-year-olds. Developmental process and relations with self-consciousness and perceived peer acceptance. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 387-402.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31(124), 935-954.
- McLennan, J. P. (1987). Irrational beliefs in relation to self-esteem and depression. *Journal of Clinical Psychology*, 43(1), 89-91.
- Onur, B. (2007). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Paul, R. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 21-39.
- Peker, A., Kartol, A. ve Demir, M. (2015). Ergenlerde akılcı olmayan inançlar ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(63), 1-14.
- Peterson, K. L., and Roscoe, B. (1991). Imaginary audience behavior in older adolescent females. *Adolescence*, 26(101), 195-201.
- Rycek, R. F., Stuhr, S. L., McDermott, J., Benker, J., and Swartz, M. D. (1998). Adolescent egocentrism and cognitive functioning during late adolescence. *Adolescence*, 33(132), 745-749.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (14. Basım) [Adolescence]. (D. M. Siyez, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2012)
- Schonert-Reichl, K. A. (1994). Gender differences in depressive symptomatology and egocentrism in adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 14(1), 49-65.
- Schwartz, P. D., Maynard, A. M., and Uzelac, S. M. (2008). Adolescent egocentrism: A contemporary view. *Adolescence*, 43(171), 441-448.

- Sliupaitė, E., and Seibokaitė, L. (2009). Phenomenon of adolescent egocentrism and it's changes during adolescence. *Educational Psychology, 20*, 29-37.
- Steinberg L. (2007). Farklı bağlamlarda ergen gelişimi. F. Çok (Çev. Ed.), *Ergenlik [Adolescence]* içinde (ss. 19-35). Ankara: İmge Yayınevi.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- Tabachnick B. G., and Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (Fourth Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Takishima-Lacasa, J. Y., Higa-McMillan, C. K., Ebesutani, C., Smith, R. L., and Chorpita, B. F. (2014). Self-consciousness and social anxiety in youth: The revised self-consciousness scales for children. *Psychological Assessment, 26*(4), 1292-1306.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. (First Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Türkçapar, H. (2003). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inançlar ölçeği'nin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(19), 41-47.
- Türküm, A. S., Balkaya, A. ve Karaca, E. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 3*(23), 77-85.
- Turner, J. S. (1996). *Encyclopedia of relationships across the lifespan*, London: Greenwood Press.
- Vartanian, L. R. (2000). Revisiting the imaginary audience and personal fable constructs of adolescent egocentrism: A conceptual review. *Adolescence, 35*(140), 639-661.
- Yıkılmaz, M. ve Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(35), 54-65.



Investigation of Adolescent Egocentrism and Irrational Beliefs of Young People of Different Ages¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.04.2019	08.08.2019	10.04.2019

Seher A. Sevim ², Betül Gökçen Doğan Laçın ³ and Aslı Aşcıoğlu Önal ⁴
Ankara University

Volkan Avşar ⁵
Recep Tayyip Erdoğan University

Abstract

The main aim of this research is to determine whether the irrational beliefs of individuals at different developmental stages and the gender of adolescents vary according to age and gender. 747 students attending various classes of middle school, high school and university participated in the research. Participants were divided into three groups according to their developmental periods: puberty (12-15), adolescence (16-18) and emerging adulthood (19-24). Egocentrism Scales (New Personal Fable / New Imaginary Audience) and Irrational Beliefs Scales-Adults Form were used as data collection tools in the study. As a result of the analyzes made, it was determined that the personal fable was significantly different according to age and gender, and that the personal fable was highest in adolescence. It was determined that this feature was reduced in the adulthood. It was found that the scores of irrational beliefs differed significantly by gender but differed significantly by age. It was determined that the irrational belief scores of the participants in the adulthood were significantly higher than the participants in the adolescence period. It was determined that the irrational beliefs of the adolescents and the thoughts of the imaginary audience and personal fables showed a positive relationship. In addition to these, as the idea of the imaginary audience increased, the level of adolescent minds being engaged in the idea of personal myth increased and the positive relationship was found between these two types of adolescent self-centering.

Keywords: Irrational beliefs, adolescent egocentrism, imaginary audience, personal fable.

¹The project is a part of the project supported by Ankara University Scientific Research Project with the title of in "The Rational Thought of Adolescents, Adolescent Ben Discrimination, Cognitive Flexibility Levels and Psychological Problems". Presented as oral presentation at EJER Congress held in Muğla on 11-14 May 2017.

²Corresponding Author: Prof. PhD., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, E-mail: sasevim@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4914-2486>

³Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, E-mail: betulgokcen.dogan@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0001-7697-3341>

⁴Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, E-mail: asli.ascioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1701-5423>

⁵Res. Assist. PhD., Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling, E-mail: avsar.avsar@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9427-9425>

Purpose and Significance

Adolescence is a critical developmental period where physical, emotional, social, and cognitive changes happen as well as significant mental and social issues occur. The development in the cognitive field allows the adolescent to add new gains with the ability to think abstractly on the concrete information he has reached as a child. Adolescents, when they are children, can think of the possibilities that are not present on the information covering here and now, present multiple solutions to a problem, and make new inferences on the observed situation (Ahioglu-Lindberg, 2011). This progression of the adolescent on the cognitive level enables him to think, question and search for new solutions on the issues such as politics, life and religion that do not attract his attention during his childhood period (Onur, 2007). This rapid cognitive development of the adolescent during the transition from childhood to adulthood is actually limited by adolescent egocentrism. Lapsley (1993) defines the concept of egocentrism, which can affect individuals' development in different ways in each stage of adolescence, as an individual's difficulty in separating his thoughts from others.

Elkind (1967) explained adolescent egocentrism with two basic types of thinking called personal myth and imaginary audience. The concept of imaginary audience is the existence of a spectator that the adolescent forms in his mind. The adolescent who focuses on himself and takes care of himself has the belief that others are constantly observing him, talking about him, and evaluating his appearance and behavior. Accordingly, adolescents perceive themselves as an actor performing in front of the audience and regulate their thoughts and behaviors according to the imaginary audience in their minds (Elkind, 1967; Galanaki 2012; Turner, 1996). According to the concept of personal fable, adolescents have a special belief that they are unique and will not be harmed (Schwartz, Maynard and Uzelac, 2008). Personal fable reflects a false belief that the feelings and experiences of adolescents are uniquely different from others (Vartanian, 2000). Because of this belief, adolescents believe that their experiences will not be understood by others, that nothing will happen to them and that they can overcome everything (Turner, 1996). When adolescent egocentrism is conceptualized, it is emphasized that it peaks in the early stages of adolescence and then starts to decrease (Elkind and Bowen, 1979). Cognitive changes that occur in the thinking and perception system of adolescents also have an effect on their psychological status and social relations. According to Santrock (2012), while cognitive changes contribute positively to the development of adolescents, it may also cause them to face some problems. Adolescents' ability to think on the idea itself (metacognition) allows them to think about their own feelings, to be aware of themselves and thus to realize what others think about themselves. However, adolescents who have recently acquired the ability to recognize the thoughts of others often have difficulty in separating their thoughts from others (adolescent egocentrism) and this is considered as a kind of thinking error (Lapsley, 1993). When adolescent egocentrism is experienced at the highest level, some problems can be observed with adolescents. Studies reveal that as adolescents' egocentric thinking tendencies

increase, their social anxiety levels (Mallet and Rodriguez-Tome, 1999; Takishima-Lacasa, Higa-McMillan, Ebesutani, Smith and Chorpita, 2014), depressive symptoms (Garber, Weiss and Shanley, 1993; Schonert-Reichl, 1994) and tendencies to show outward orientation problems (Beaudoin and Schonert-Reichl, 2006) increase, too. These problems are seen as a natural consequence of the rapid cognitive development of adolescents and are addressed in the context of adolescent egocentrism.

In addition to adolescent egocentrism, another variable considered in this study is irrational beliefs. Ellis (1958), who is the founder of Rational Emotional Behavior Therapy (REBT), looks at human nature impartially and suggests that there are two tendencies in man based on both rationality and non-rationality. According to Ellis, emotions, thoughts and behaviors are interrelated and emotional problems arise with faulty, illogical and irrational thoughts. Irrational beliefs or thoughts include strictly imperative thoughts about oneself, the world in which they live, and the individuals around them. In general, these beliefs are indicated with sentences with ‘must’; they are rigid and dogmatic. In other words, they are not supported by concrete data; namely they are not factual. They cause deterioration of psychological health and interpersonal relationships (Dryden and Ellis, 2003; Dryden and Neenan, 2004; Ellis and Dryden, 1997). Additionally, they cause negative emotions such as depression, anxiety, guilt and anger that prevent the person from taking action and reaching their goals negatively (Ellis, 1958). According to Bernard (1984), irrational beliefs are not only specific to adults but can also be seen in children and adolescents. Bernard, Ellis and Terjesen (2006) state that the irrational beliefs seen in children stem from the cognitive period they are in. Children who are in the period of concrete operations may have irrational beliefs due to their inability to think in detail and to make inferences and conclusions, in short, due to their lack of abstract thought. Although the irrational thoughts of children stem from the period they are in, it is observed that these thoughts of the young people who entered into the abstract operations process with the transition to adolescence still continue (Bernard et al., 2006). It is often emphasized in the literature that adolescent egocentrism has an effect on the background of the thought system seen during adolescence (Elkind, 1967; Paul, 1993). In line with this information, researchers see the tendency of egocentric thinking, which is one of the cognitive development characteristics of adolescents, as a kind of cognitive error (Lapsley, 1993; Ahioğlu-Lindberg, 2011). While irrational beliefs cause individuals to perceive the truth skewed, adolescent egocentrism causes adolescents to believe that others are also thinking about their own thoughts. In fact, the feature that separates the two structures that are in line with each other in terms of thought error is that one contains a periodic feature (Elkind, 2007) and the other is permanent unless the correct thought structure is learned (Türkçapar, 2003). The concept of adolescent egocentrism is thought to be similar to irrational thoughts. These two structures are believed to be related to each other and affect the adolescent’s behavior (Beaudoin and Schonert-Reichl, 2006; Jasmine and Kumar, 2010; Küçük, Gür, Şener, Boyacıoğlu and Çetindağ, 2016; Levpuscek and Videc, 2008, Schonert-Reichl, 1994).

That there are no researches comparing imaginary audience, personal fable and irrational beliefs, which are the natural parts of the development of adolescent young people in Turkey, has been a major factor to conduct this research. In addition, irrational beliefs constitute the major part of the study areas of school counselors working with young people. School counselors take adolescent egocentrism into account when interfering with the irrational beliefs of young people. Therefore, it will contribute to the practitioners to know whether the two structures are related, how they are related and how the two structures change with the age factor. The aim of this study is to compare the irrational beliefs and egocentrism (imaginary audience and personal fable) tendencies of adolescents between the ages of 12-22 according to age and gender. In this study, the adolescents were divided into three different groups as puberty (12-14), adolescence (15-18) and emerging adulthood (19-24) (Steinberg, trans. 2007). In line with this general purpose, the following questions were investigated:

1. Does the personal fable feature of young people show a significant difference depending on their developmental periods and gender?
2. Does the imaginary audience feature of young people show a significant difference depending on their developmental periods and gender?
3. Does the irrational beliefs feature of young people show a significant difference depending on their developmental periods and gender?
4. Is there a significant relationship between personal fable, imaginary audience and irrational beliefs?

Method

The study group of this research, which was conducted in cross-sectional survey model, consists of 747 students studying in various classes of secondary schools and high schools affiliated to the Ministry of Education in Ankara, together with Ankara University, Cumhuriyet University and Afyon Kocatepe University. The ages of the students who participated in the research range from 12 to 24 years. The participants were divided into three groups according to their developmental stages: puberty (13-15), adolescence (16-18) and emerging adulthood (19-24). Data was gathered through the Irrational Beliefs Scale for Adolescents and Adults, and Egocentrism Scales (New Personal Fable/New Imaginary Audience) for Adolescents and Adults.

Results

At the end of the study, the level of having the personal fable thought of young people was found to show a statistically significant difference according to the development period they are in ($F_{(2, 744)} = 5.23, p < .05$) and their gender ($F_{(1, 744)} = 4.74, p < .05$). In addition, it was found that the common effect of age groups and gender on participants' level of having the personal fable thought was statistically significant ($F_{(2, 744)} = 5.04, p < .05$).

It was determined that the main effects of both age and gender were not significant in the imaginary audience thought. It was seen that there was no statistically significant difference between the levels of having the imaginary audience thought of the participants in puberty, adolescence or emerging adulthood ($F_{(2, 744)} = 1.95, p > .05$) and this important type of egocentrism did not change according to gender ($F_{(1, 744)} = 1.51, p > .05$). It was found that age groups and gender had a significant effect on participants' level of having the imaginary audience thought ($F_{(2, 744)} = 5.20, p < .05$).

In addition to these, no statistically significant difference was observed in irrational beliefs according to gender ($F_{(1, 709)} = 0.247, p > .05$). As a result of the analyzes, it was found that age had a significant main effect and there was a statistically significant difference between the levels of having irrational beliefs of the students in puberty, adolescence or emerging adulthood ($F_{(12, 740)} = 16.383, p < .05$).

A positive and statistically significant relationship was found between imaginary audience thoughts, which is one of the types of adolescent egocentrism, and irrational beliefs ($r = .158, p < .01$). When the findings related to the personal fable thought were examined, it was found that this feature also showed a positive relationship with irrational beliefs ($r = .103, p < .05$). Additionally, it was concluded that as imaginary audience thought increased, the level of engagement of the mind of the adolescent with personal fable thought increased and there was a positive relationship between these two types of adolescent egocentrism ($r = .30, p < .01$). Finally, it was determined that there was a positive and strong relationship between irrational beliefs and structures regarding adolescent egocentrism ($r = .10, p < .05$).

Discussion and Conclusions

The results of this study showed that personal fable and imaginary audience thoughts are related to cognitive responsibilities that occur at developmental stages that adolescents are going through, and there might be differences between individuals regarding their age and gender. It would be better not to judge and label these individuals because of their behaviors but work with them to deal with their temporary situation. Additionally, due to significantly higher mean scores of irrational beliefs for participants in the adulthood group than puberty and adolescence groups, cognitive characteristic irrational beliefs acquired continuity when there is no intervention. In this matter, school counselors may offer consultation to parents and psychoeducation and individual intervention services to adolescents.



İç Göç Deneyimi, Yerleşim Yeri, Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Açısından Algılanan Anababalık

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	08.03.2019	02.10.2019	04.10.2019

Eylem Gökçe Cengiz Türk ¹
Ankara Üniversitesi

Öz

Anababalığın algılanışı pek çok kültürel ve bağlamsal değişkenden etkilenmektedir. Bu araştırmada genç yetişkinlerin kendi anne ve babalarına yönelik algıları göç deneyimi, kalıcı yerleşim yerinin niteliği, cinsiyet ve anababa eğitim düzeyi açısından incelenmiştir. 308 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırmada Ergen Aile Süreci Ölçeği ve Psikolojik Kontrol Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları genel olarak psikolojik kontrol ile destek ve yakınlık arasında negatif ilişki olduğunu, babadan algılanan psikolojik kontrolün göç, cinsiyet ve baba eğitim düzeyine göre farklılaştığını ancak anneden algılanan psikolojik kontrol ve desteğin farklılaşmadığını göstermektedir. İzlemede ise cinsiyete dayalı farklılıklar bulunmaktadır. Algılanan psikolojik kontrol, davranışsal kontrol (izleme) ve yakınlık, kalıcı yerin niteliğine göre farklılaşmaktadır. Sonuçlar kültürel bir gösterge olarak ele alınmış ve aile değişim modeli çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: İç göç, anababalık, psikolojik kontrol, yerleşim yeri, cinsiyet, eğitim, aile değişim modeli.

¹*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, E-posta: eturk@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4132-7811>

Çocuk yetiştirmede genel eğilimleri yansıtan anababalık davranışlarını ve bu davranışların çocuklar tarafından nasıl algılandığını etkileyen etmenler arasında kültür ve bağlam önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar anababalık davranışının ailenin sosyal sınıfına (Georgas, Berry, van de Vijver, Kağitçibasi ve Poortinga, 2006), sosyo ekonomik düzeyine (Erkan ve Toran, 2004; Hoff, Lausen ve Tardif, 2002), içinde yer aldığı kültüre (Abubakar, Van de Vijver, Suryani, Handayani ve Pandia, 2015; Dwairy ve Achoui, 2010; Güngör, 2008) göre farklılaştığını göstermektedir. Buradan hareketle araştırmada genç yetişkinlerin kendi anababalarına yönelik algıları ile ilişkili bağlamsal değişkenlere odaklanılmaktadır. Buna göre katılımcının anne babasının göç edip etmediği, şu anda ikamet ettikleri bölgenin gelişmişlik düzeyi, anababanın eğitim düzeyi ve katılımcının cinsiyeti, anababalık davranışlarının algılanması ile ilişkili olabilecek önemli bağlamsal değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu değişkenlerin etkileşimi değerlendirilirken Kağıtçıbaşı'nın farklı aile modellerini bağlam ve değişimi vurgulayarak açıklayan Aile Değişim Modelinden yararlanılmıştır. Model, sosyo ekonomik ve kültürel bağlamlara göre farklı işleyen üç aile sistemi betimlemektedir. Bu üç sistem bireyci kültürlerle özgü bağımsızlık modeli ile toplulukçu kültürlerle özgü bağımlılık modeli ve psikolojik / duygusal bağlı modelden oluşmaktadır. Toplulukçu bir kültüre sahip olan Türkiye'de aileler bağımsızlık modelinden çok son iki model içerisinde yer almaktadır. Georgas ve diğ. (2006) de belirttiği gibi Türkiye'de kırsal bölgelerde geleneksel aile modelleri görülürken, orta sınıf kentli ailelerde modern ve geleneksel değerler bir arada ortaya çıkmaktadır. Bu farklılaşma nedeniyle anababalıkta göç ve diğer bağlamsal değişkenleri Aile Değişim Modeli çerçevesinden ele almanın güçlü bir kuramsal çerçeve sağlayacağı düşünülmüştür.

Anababalık ile ilgili kuramsal ve görgül çalışmalar biçim, boyut ve kategori tanımları açısından oldukça fazla çeşitliliğe sahiptir. Bununla birlikte, konuya genel bir bakış hemen hemen tüm yaklaşımların iki boyut içerdiğini ortaya koymaktadır. Bunlar destek ve kontrol boyutlarıdır. Destek boyutu yakın, şefkatli ve arkadaşça anababa davranışlarını; kontrol boyutu düzenleyici, disipline edici davranışları içermektedir (Barber, Stolz, Olsen, Collins ve Burchinal, 2005). Bu nedenle araştırmaya katılan bireylerin anababalarına yönelik algıları, destek, yakınlık, psikolojik kontrol ve davranışsal kontrol (izleme) bağımsız değişkenleri ile tanımlanmıştır.

Anababalık

Anababalık yukarıda da değinildiği gibi kontrol ve destek üzerine oturan bir yapıdır. Bu yapı çocuğun içinde büyüdüğü duygusal iklimi belirler (Darling ve Steinberg, 1993) ve psikolojik uyumunu etkiler. *Destekleyici ve yakın bir anababalık* hem fiziksel yakınlığı hem de duygusal destek ve sıcaklığı içermektedir. Çocuğun stres ile karşı karşıya kaldığı durumlarda baş etmesine yardımcı olacak psikolojik kaynakları sağlamak ve duygularına duyarlı olmak, dikkat etmek ve duygularını söylemesi için cesaretlendirmek, *destekleyici ve yakın anababalık* olarak tanımlanmaktadır. Genç bireyin olumlu benlik algısı geliştirmesinde (Akçınar ve

Özbek, 2017; Sümer ve Güngör, 1999) yüksek bir yaşam doyumuna ve uyuma sahip olmasında (Li ve Meier, 2017; Schwarz ve diğ., 2012) ve olumlu davranışları sergilemesinde (Laible ve Carlo, 2004; Murray-Harvey ve Slee, 2007) destekleyici ve yakın anababalığın önemli bir payı vardır. Bireylerin psikososyal işlevselliği açısından en belirgin değişken olduğu düşünülen anababa desteği, yüksek sosyal yeterlik, düşük depresyon ve kaygı ile bağlantılıdır (Barber ve diğ., 2005; Lewis, Byrd ve Ollendick, 2012).

Bir diğer boyut olan *kontrol* ise anababanın çocuğun etkinlikleri ve arkadaşları ile ilgili aldığı kararlar ve uyguladığı kurallar ile çocuğu gözetmesi (Amato, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Ancak anababa kontrolü uygulanaşı, anlamı ve etkisi bakımından kültüre bağılı olarak değişebilmektedir.

Barber (1996) anababa kontrolü kavramının doğasına açıklık kazandırabilmek için Schaefer'in anababa kontrolüne odaklanan 1965 tarihli özgün çalışmasından yola çıkarak *psikolojik kontrol* ve *davranışsal kontrol* kavramlarını derinlemesine ele almıştır. Buna göre *psikolojik kontrol*, çocuğun psikolojik ve duygusal gelişim alanlarına karışmadır. Örneğin çocuğun düşünme süreçlerine, kendini ifade ediş biçimine, duygularına, anababasına bağlanmasına karışma psikolojik kontrol olarak değerlendirilir. Bu müdahale, sevgiyi geriye çekme, suçluluk hissettirme, olumsuz ifadeler kullanma, hayal kırıklığı ve utanç yaratacak eleştirelilik, aşırı kontrol ve sahiplenme gibi davranışlarda somutlaşmaktadır. Sonuç olarak psikolojik kontrolde Barber ve Harman'ın (2002) da belirttiği gibi anababanın kendi amaç ve istekleri baskındır (akt., Kurt, Sayıl ve Tepe-Kındap, 2013). Dolayısıyla gelişimi baskılayan (Smetana ve Daddis, 2002) bu nedenle de çocuk ve ergende bağımsız kimlik gelişimini zedeleyerek içselleştirme sorunlarına yol açan (Barber, 1996; Costa, Soenens, Gugliandolo, Cuzzocrea ve Larcen, 2015) bir yapı söz konusudur. *Davranışsal kontrolün* odağında ise çocuğun davranışlarını kontrol etme ve düzenleme bulunmaktadır (Barber, 1996). Psikolojik kontrolün aksine davranışsal kontrolde, davranış ölçütlerini ebeveynin amaç ve istekleri değil aile içi kurallar ve sosyal normlar oluşturmakta (Barber, 1996), böylece çocuğun benlik değerini artırmaya katkı sağlanmaktadır (Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008). Ebeveynin psikolojik kontrolü otorite figürü olmaya devam etmek ve bunu sağlamak için çocuğun psikolojik gereksinimlerini göz ardı etmek iken davranışsal kontrol daha çok izleme (monitoring) boyutunu içermektedir. Çocuğun davranışlarının gözetim, denetim ve takip altında bulundurulması olarak betimlenen izleme davranışı, koruyucu bir etken olarak riskli davranışları azaltmakta (Lauharatanahirun ve diğ., 2018; Stattin ve Kerr, 2000) buna karşın öz kontrol becerilerini artırmaktadır. Ancak davranışsal kontrolün yetersiz olması ya da eksik uygulanması çocukta dışsallaştırma sorunlarına yol açabilmektedir (Barber, 1996, Barber ve diğ., 2005).

Anababalık, Kültür ve Bağlam

Son çocukluk yıllarından sonra genç bireyin yaşadığı değişim ana, baba ve çocuk ilişkisine yansımaktadır. Bu değişim gencin ailesinin ne kadar denetiminde olduğu, anababası ile ilişkisinin ne kadar sıcak ve sevecen ya da kavgalı olduğuyula yani

özerklik, ahenk ve çatışma boyutları ile ilgilidir (Steinberg ve Silk, 2002). Sıcak anababalık hem yakınlığı hem de kabulü içeren ve tüm kültürlerde olumlu kabul edilen bir özelliktir. Farklı kültürdeki bireyler algıladıkları şefkat ve kabul açısından çoğunlukla farklılık göstermemektedirler (Dinn ve Sunar, 2017). Üstelik kabul ve onayın çocuk üzerindeki etkisi kültürden bağımsız olarak olumlu olmaktadır (Schwartz ve diğ., 2012). Örneğin, anababasından destek algılayan farklı aile kültürlerine sahip çocuklar, ait oldukları kültürden bağımsız olarak daha düşük kaygı sergilemektedirler (Lewis ve diğ., 2012).

Ancak anababa kontrolünün anlamı ve işlevi kültürel bağlam ile daha yakından ilişkilidir. Her ne kadar, gençlerin farklı kültürlerde bile kişisel konularda daha fazla söz sahibi olmak istediğini gösteren çalışmalar olsa da neyin kişisel olarak tanımlandığı kültüre bağlıdır (Hasebe, Nucci ve Nucci, 2004). Örneğin, batılı alanyazında anababa kontrolü çoğunlukla çocuğun üzerinde güç ve otorite kullanma, özerkliğini ve bağımsızlığını tehdit etme ile ilişkilendirilmiştir (Güngör, 2008) dolayısıyla anababa kontrolü dünyanın doğusunda batısına göre daha yüksek çıkmaktadır (Dwairy ve Achoui, 2010). Yaygınlıktaki bu farklılaşma, anababa kontrolünün etkisinde de kültürel farklılaşmalar doğurmaktadır. Örneğin, Hindistan'da demokratik anababalık çocuklar üzerinde olumlu bir etkiye sahipken otoriter anababalığın, bireyci kültürlerden farklı olarak olumsuz bir etkisi görülmemektedir (Abubakar ve diğ. 2015). Benzer şekilde babaların sergilediği yüksek psikolojik kontrol batıda ergenin psikolojik rahatsızlıkları ile bağlantılı bulunurken doğuda böyle bir ilişkiye rastlanmamaktadır (Dwairy ve Achoui, 2010).

Anababalığın, çocuk, ergen ya da yetişkin tarafından nasıl algılandığı da önemlidir. Bu algılar anababalığı kültürel ve kişisel bir bakış açısından görmeyi sağlamakta ve kültürel farklılıklara ilişkin önemli ipuçları vermektedir (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005). Örneğin Arap gençlerle yürütülen bir çalışma Anababa Otorite Ölçeğinin yapısının batıdaki akranlarına göre oldukça farklılaştığını göstermektedir. Buna göre anababalık yaygın kabul gören doğrusal kategoriler (izin verici, demokratik ve otoriter) olarak değil daha çok kesişimli kümeler olarak ortaya çıkmaktadır. Arap gençler anababalarını tutarsız (hem izin verici hem otoriter), kontrolcü (hem otoriter hem demokratik) ve esnek (hem demokratik hem izin verici) olarak algılamaktadır (Dwairy ve diğ., 2006). Benzer bir durum psikolojik kontrol için de geçerlidir. Örneğin Koreli (Rohner ve Pettengill, 1985) ve Türkiyeli (Güngör, 2008) ergenler sıcaklık ve kontrol algısını bir arada değerlendirmekte, Çinli genç yetişkinler batılı akranlarının aksine giyiniş ve eğitimleri ile ilgili kontrol davranışını olumlu algılamaktadır (Chen-Bouck ve Patterson, 2017). Anababalık algısıyla ilişkili etmenler içerisinde kültür açıkça önemli bir yer tutmaktadır, ancak tek başına yeterli değildir. Sosyo ekonomik düzey, eğitim, cinsiyet, yerleşim yeri gibi bir dizi bağlamsal etken de anababalık davranışları ile ilgili önemli ipuçları vermektedir. Hoff ve diğ.'nin (2002) yapmış oldukları çalışma farklı kültürlerde olsalar bile alt sosyo ekonomik düzeyde yer alan annelerin ortak bir örüntü gösterdiğini işaret etmektedir. Buna göre söz konusu anneler hem laboratuvar çalışmasında hem de ev gözlemlerinde diğer annelere göre daha kontrolcü, katı ve eleştirel çıkmışlardır. Sonuç olarak sosyo

ekonomik düzey ve önemli bir sosyo ekonomik düzey göstergesi olan anne eğitim düzeyi düştükçe anababa ve çocuk arasındaki yakınlık ve iletişimin niteliğinde de düşüş olmaktadır (Bradley, Corwyn, McAdoo ve Garcia-Coll, 2001; Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Tezel-Şahin ve Özyürek, 2008).

Yerleşim yeri ve cinsiyet de anababalar ve çocukları arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli bağlamsal değişkenler arasındadır. Kumru, Yağmurlu ve Sayıl'ın (2008) yapmış olduğu çalışmaya göre büyükşehirde yaşayan anneler, küçük şehirlerde oturanlara göre çocuklarına daha duyarlıdır. Yaşanılan yere göre duyarlılıkta ortaya çıkan farklılaşma ailelerin disiplin anlayışına da yansımaktadır. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995) verilerine göre Türkiye'de çocuğun sıkı disiplin ile yetiştirilmesi gerektiğini düşünen anneler kırsal bölgelerde kentsel bölgelere göre iki kat daha fazladır. Nitekim Özdemir (2012) de yapmış olduğu çalışmada kentte yaşayan ergenlerin kırsal bölgede yaşayan ergenlere göre özerk ayırık ve özerk ilişkisel benlik kurgularının daha yüksek olduğunu bulmuş ve bu durumu yerleşim yeri ve aile modeline bağlı şekillenen anababalık davranışları ile açıklamıştır. Cinsiyet ile ilgili çalışmalar ise genel olarak bir farklılaşma eğilimine işaret etmektedir. Buna göre cinsiyet farklılıkları çok erken yaşta başlamakta erken çocukluk döneminde bile annenin kız çocuğuna davranışı oğlan çocuğuna göre daha olumlu olmaktadır (Barnett ve Scaramella, 2013). Bu farklılık özellikle Türkiye gibi toplulukçu kültürlerde beklentilere de belirgin bir biçimde yansımaktadır. Örneğin kız çocuk anneleri çocuklarından daha fazla boyun eğme davranışı beklemektedirler (Kumru ve diğ., 2008).

Anababalık kültür, eğitim, gelir düzeyi, yerleşim yeri, cinsiyet, yaş, aile ilişkileri, göç gibi pek çok farklı değişken tarafından etkilenen davranışlar, beklentiler, yüklemeler bütünü olarak ele alındığında tüm bu etkenlerin etkileşimini bütüncül olarak göz önüne serecek bir yaklaşıma gereksinim vardır. Aile Değişim Modeli (ADM) anababalık davranışlarını sadece psikolojik değişkenlerle değil değişim ve bağlam ile birlikte açıklamayı olanaklı kılan bir bakış açısı sunmakta böylece göç deneyiminin etkisini yorumlayabilmek için önemli bir kuramsal çerçeve çizmektedir.

Göç, Anababalık ve Aile Değişim Modeli

Aile Değişim Modeline göre içinde bulunulan bağlamda yaşanan bir değişim, ailenin yapısında ve değerlerinde bir değişime neden olmakta ve etkileşim ve sosyalleşme eğilimlerini de etkilemektedir. Ancak bu etki, içerisinde bulunulan kültürün özelliklerine (bireyci ya da toplulukçu) bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Model kültür-bağlam ve aile ilişkisini üç aile prototipi ile açıklamaktadır. Buna göre Bağımsızlık modeli kentsel yaşam koşullarının ve ekonomik gönencin olduğu, kuşakların birbirinden ayrıştığı bireyci kültüre dayanmaktadır. Türkiye'de bağımsızlık modelinden çok bağımlılık modeli ya da psikolojik / duygusal bağlı aile modeline rastlanmaktadır. Bağımsızlık modelinden farklı olarak bu iki model ortak bir kültürün, toplulukçu kültürün ürünüdür. Bununla birlikte bağlamsal etkenler yani yaşam koşulları, her iki model için birbirinden oldukça farklıdır. Bu nedenle her model kendine özgü bir aile yapısı ve aile sistemi oluşturmaktadır. Bağımlılık modeli

toplulukçu kültür ve kırsal yaşam koşulları bağlamında ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla tarımsal ekonomiyi ve diğer akraba ve aileler ile kurulan karşılıklı bağımlılık ilişkisini içermektedir. Toplulukçu kültür ve kırsal yaşam koşullarının aile sistemi üzerindeki etkisine bakıldığında, çocuğun ekonomik bir değer taşıdığı, otoriter bir anababalığın belirgin olduğu ve çocuktan boyun eğme davranışının beklendiği görülmektedir. Bununla birlikte, yaşam koşullarında göç gibi güçlü değişimler bu modelde değişime yol açabilmektedir. Psikolojik / duygusal bağlı aile modeli toplulukçu kültür ile kentleşmenin kesiştiği bir modeldir. Bu nedenle aslında bir değişim modeli olduğu söylenebilir. Buradaki değişimin temel etkeni sosyal / ekonomik bir gelişmenin olması, böylece tarım toplumlarında görülen, çocuga maddi bağımlılığın ortadan kalkmasıdır. Maddi bağımlılık kalksa da aile içerisinde duygusal bağımlılık devam etmekte ve aynı zamanda bireyin özerkliği desteklenmektedir. Bu nedenle, tipik bağımsızlık modelinde görülen düşük anababa denetimi, yüksek özerklik yerine; özerkliğin bir değer olduğu ancak bu değer anababa denetimini dışlamadığı *duygusal bağlı aile modeli* ortaya çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1990, 2000, 2012b).

Türkiye’de özellikle iyi eğitilmiş ve kentli bireyler için geçerli olan duygusal bağlı aile modelidir (Kağıtçıbaşı, 2012a). Bu ailelerde ilişkisellik ile özerklik; denetim ile sıcaklık birarada görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000, 2012a, 2012b). Öte yandan Türkiye kırsal ve kentsel grupların birbirinden keskin bir şekilde ayrıldığı bir ülke olmaktansa yaklaşık 70 yıldır kırdan kente geçişin yaygın yaşandığı bir ülkedir. Örneğin 1950 yılında kentlerde yaşayan nüfus % 18.1 iken bu oran 2000’de % 65’e yükselmiş, kentleşme iç göç ile sağlanmışır (Başel, 2007). Bu noktada Türkiye’de iç göç ailenin bağlamını belirleyen önemli bir etken olarak belirlemektedir. Nitekim iç göç ile sağlanan kentleşme ve onun getirdiği eğitim olanaklarında ve refahtaki artışın çocuktan özerklik beklentisini de beraberinde getireceği düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005). Ancak bu durum yani Türkiye’nin toplulukçu ve kırsal bölgelerinde görülen yetkeci (otoriter) anababalık ve boyun eğme beklentisinin göç deneyimi ile birlikte yetkeli / demokratik anababalık ve özerklik beklentisine dönüşeceği varsayımı aile değişim modeline dayalı bir kuramsal öngörüdür. Bununla birlikte Kağıtçıbaşı, psikolojik / duygusal bağlı aile ve özerk ilişkisel benlik modeline giden yolda bir takım aksaklıklar yaşanabileceğini belirtmekte ve bu aksaklıkların özellikle bağımlı / geleneksel ailelerin kentleşmelerine rağmen psikolojik / duygusal bağlı aile modeline geçiş yapamaması ile ortaya çıktığını öne sürmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012b).

Bu araştırma aile değişim modelinin yukarıda özetlenen kuramsal çerçevesine dayalı olarak genç yetişkinlerin anababalarından algıladıkları izleme, destek, kontrol ve yakınlık davranışlarında iç göç deneyimi, kalıcı yerleşim yerinin niteliği, anababanın eğitim düzeyi ve çocuğun cinsiyetine göre farklılaşma olup olmadığını ele almaktadır. Anababalığın sevgi, sıcaklık gibi kimi boyutları evrensel olarak tanımlanabilir de nasıl algılandığı daha çok kültürel etkenler ile bağlantılıdır. Dolayısıyla hem kuramsal çalışmalar için hem de müdahale uygulamaları açısından

bu bağı açıklığa kavuşturmak önemlidir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Anneden ve babadan algılanan psikolojik kontrol, izleme, destek ve yakınlık arasındaki ilişki ne yöndedir?
2. Anneden ve babadan algılanan psikolojik kontrol, izleme, destek ve yakınlık iç göç deneyimine, cinsiyete, anababa eğitim düzeyine ve yerleşim yerinin niteliğine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, kullanılan ölçekler ve analizlere ilişkin bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Araştırma anababalık algısını göç, cinsiyet, eğitim ve yerleşim yeri açısından değerlendiren ilişkiisel tarama modeline dayanan betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya iki farklı üniversiteden 205 kadın, 103 erkek olmak üzere toplam 308 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile oluşturulmuştur. Öğrencilerin % 63'ü 1. sınıf, % 30'u 2. sınıf, % 7'si 3. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaş ortalaması 20'dir (Ranj = 17-28). Katılımcıların ailelerinin % 60'ı büyükşehirde, % 27'si ilçe-ilde, % 13'ü köy-kasabada yaşamaktadır. Anne babaların eğitim durumları incelendiğinde ilkökul mezunu olan (% 57) ve okula hiç gitmemiş olan annelerin oranı (% 7.5) ilkökul mezunu babaların (% 36) neredeyse iki katıdır. Lise-üniversite mezunu babaların oranı ise (% 45), lise-üniversite mezunu annelerin (% 22) neredeyse iki katıdır.

Anababalarının şu anda kalıcı olarak yaşadıkları yere nasıl geldikleri sorusunda 105 öğrenci (% 34) *göç ederek* seçeneğini, 203 öğrenci (% 66) *hep buradalardı* seçeneğini işaretlemiştir. Göç eden katılımcıların % 54'ü bu göçün onlar henüz doğmadan gerçekleşmiş olduğunu belirtmiştir. Göç yaşını katılımcıların % 21'i 0-6, % 15'i 7-12, % 7'si 13-18, % 3'ü 18 üstü olarak belirtmiştir. Göç deneyimi sadece katılımcının kendi anne babasını içermekte, bir önceki kuşağı kapsamamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılara, cinsiyet, iç göç deneyimi, yerleşim yeri ve anababa eğitim düzeyi ile ilgili bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu, Ergen Aile Süreci Ölçeği ve Psikolojik Kontrol Ölçeği uygulanmıştır. Veriler, ders saatleri içerisinde toplanmıştır. Araştırmaya katılan kişilere araştırmanın amacı ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya katılmayı onaylayan öğrencilere formlar verilmiştir. Uygulama 15-20 dakika sürmüştür.

Kişisel bilgi formu. Cinsiyet, eğitim, göç ve yerleşim yeri ile ilgili bilgileri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından düzenlenmiş kişisel bilgi formu

kullanılmıştır. Yerleşim yerinin niteliği Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (Türkiye İBBS) göre yapılmıştır. Bu sınıflama bölgeleri nüfus, coğrafya, bölgesel kalkınma planları, temel istatistik göstergeler, illerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralamalarına dayalı olarak tanımlamaktadır. Üç düzey olarak yapılan sınıflamanın birinci düzeyi (NUTS 1) Türkiye'yi 12 bölge ile sınıflamakta ve bir gelişmişlik sıralaması vermektedir (TR1, TR2, TR3, TR4, TR5, TR6, TR7, TR8, TR9, TRA, TRB, TRC). Bu çalışmada bu sınıflama temel alınarak verinin normal dağılımı ve çözümleme kolaylığı etmenleri göz önünde bulundurularak 12 bölgeden oluşan sınıflama, gelişmişlik düzeylerine göre üçerli (TR1-2-3, TR4-5-6, TR7-8-9 ve TRA-B-C) birleştirme ile 4 bölgeye düşürülmüştür.

Ergen aile süreci ölçeği. Cernkovich ve Giardano'nun "Aile Ölçeğinde" yer alan madde ve boyutları temel alan bir ölçektir. Vazsonyi, Hibbert ve Blake-Snyder (2003) tarafından madde eklenmiş, bazı ifadeleri değiştirilmiş ve 4 farklı ülkeden ergene ulaşılarak geliştirilmiştir. Ölçek öz bildirim dayalıdır ve anne baba için ayrı kullanılabilir. Yapılan faktör analizi sonucunda 25 madde 6 faktör (yakınlık, destek, izleme, iletişim, çatışma ve akran kabulü) elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan iç tutarlık analizlerinden elde edilen Cronbach Alfa katsayıları anne için yakınlık .77, destek .77, izleme .78, iletişim .83, çatışma .78, akran kabulü .75; baba için yakınlık .82, destek .79, izleme .86, iletişim .86, çatışma .83, akran kabulü .85'tir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Sayıl ve diğ. (2012) tarafından yapılmış, faktör analizi sonucunda asıl ölçek ile uyumlu 6 faktör elde edilmiş ancak bir madde birden fazla yük aldığı için ölçekten çıkartılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçek maddelerinin .38 ile .89 arasında faktör yükü aldığını, öz değerinin 1.01 ile 7.01 arasında değiştiğini göstermektedir. Uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları yakınlık için .77, destek için .73, izleme için .80, yakın iletişim için .88, çatışma için .70, akran kabulü için .64 bulunmuştur. Bu çalışmada anababalık alanyazın doğrultusunda psikolojik kontrol, davranışsal kontrol (izleme), yakınlık ve destek boyutları ile tanımlandığı için ölçeğin sadece izleme, yakınlık ve destek boyutları kullanılmıştır. Bu boyutların Cronbach Alfa katsayıları anne için yakınlık .45, destek .70, izleme .85; baba için yakınlık .83, destek .75, izleme .89 olarak bulunmuştur. Anne için yakınlık alt faktörü maddelerinin bu çalışma grubu için güvenilir olmadığı görülmektedir. Bu nedenle anneler için doldurulan formların yakınlık alt boyutundan elde edilen veriler bulgular içerisine dahil edilmemiştir.

Psikolojik kontrol ölçeği. Barber (1996) tarafından geliştirilen ölçek duyguları geçersizleştirme, sözlü ifadeleri kısıtlama, kişisel saldırı ve sevgiyi geri çekme ile ilgili toplam 8 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiş ve faktör yükü .50'nin üzerinde olan maddeler kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin farklı etnik grup, cinsiyet, SED ve yaşlara göre incelenen Cronbach Alfa katsayıları anneden algılanan psikolojik kontrol için .72-.85 arası; babadan algılanan psikolojik kontrol için .74-.86 arasında değişmiştir. Sayıl ve Kındap (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek tek faktörlü bir yapı göstermiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları anne formu için .79; baba formu için .83 olarak

bulunmuştur. Bu araştırmada incelenen iç tutarlık katsayıları ise anne formu için .68, baba formu için .79 olarak bulunmuştur.

İşlem

Araştırmanın uygulamaları ders saatleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan kişilere araştırmanın amacı ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya katılmayı onaylayan öğrencilere formlar verilmiştir. Uygulama 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 13.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri dağılımının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanarak belirlenmiş, -1.5 ile +1.5 arasındaki değerlerin normal dağılımı sağladığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) kabul edilmiştir. Bu araştırmada basıklık değerleri 1.411 ile -0.77 arasında; çarpıklık değerleri 1.032 ile -1.036 arasında değişmektedir. Değişkenler arası korelasyon ve fark analizleri verinin normal dağılım gösterdiği durumlarda Pearson korelasyon analizi ve t-testi ile analiz edilmiştir. Veri dağılımının normallik koşulunu karşılamadığı durumlarda ise analiz Spearman korelasyon analizi, Mann Whitney U ile gerçekleştirilmiştir. Anababalık algısında eğitim ve yerleşim yerinin niteliğine göre fark olup olmadığı verinin normal dağılmaması nedeniyle Kruskal Wallis H ile test edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından anne izleme, göç değişkeni açısından baba yakınlık, cinsiyet ve göç açısından baba psikolojik kontrolde varyansların homojenliği varsayımı karşılanmamaktadır, bu nedenle eşit olmayan varyans t değeri yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde veri çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Anababadan Algılanan Psikolojik Kontrol, İzleme, Destek ve Yakınlık Arasındaki İlişki

Grubun tümünü kapsayan genel veriler Tablo 1’de görülmektedir. Buna göre hem anneden hem de babadan algılanan psikolojik kontrol her ikisinden de algılanan destek ($r_{anne} = -.53$; $r_{baba} = .52$, $p < .05$) ve yakınlık ($r_{baba} = -.38$, $p < .05$) ile negatif bir ilişki göstermektedir. Babadan algılanan yakınlık ile hem destek ($r_{baba} = .35$, $p < .05$) hem izleme ($r_{baba} = .44$, $p < .05$) arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Veriler anneden ve babadan algılanan psikolojik kontrol, destek ve izleme arasında bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Buna göre hem anneden hem de babadan algılanan psikolojik kontrol ($r = .38$, $p < .05$), destek ($r = .36$, $p < .05$) ve izleme ($r = .58$, $p < .05$) arasında pozitif bir korelasyon vardır.

Tablo 1

Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7
Anne							
Psikolojik Kontrol	-						
Destek	-.529**						
İzleme	-.063	-.064					
Baba							
Psikolojik Kontrol	.385**	-.182*	-.174**				
Destek	-.163**	.360**	.028	-.525**			
İzleme	-.109	.037	.577**	-.131*	.107		
Yakınlık	-.170**	.127*	.292**	-.380**	.346**	.438**	
Ort	13	15	16	13	15	14	21
S	3.68	2.92	3.88	4.35	3.49	4.55	4.20
Ranj	8-25	4-20	4-20	8-31	4-20	4-20	5-25

*p < .05

Anababadan Algılanan Psikolojik Kontrol, İzleme, Destek ve Yakınlık Arasındaki İlişkinin İç Göç Deneyimi ve Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Psikolojik kontrol değişkeni ile destek, yakınlık ve izleme arasındaki ilişki aile geçmişinde göç olgusu olan ve olmayanlar için ayrı ayrı Spearman rho katsayısı ile değerlendirilmiştir. Buna göre babadan algılanan psikolojik kontrol ile destek ve yakınlık arasında her iki grup için de negatif bir ilişki vardır (destek ve yakınlık için sırasıyla göç etmeyen $r = -.50$, $r = -.34$, göç eden $r = -.47$, $r = -.47$, $p < .05$). Yine anneden algılanan psikolojik kontrol ile destek (göç etmeyen $r = -.45$, göç eden $r = -.54$, $p < .05$) arasında da negatif bir ilişki bulunmuştur. Her iki grup için de psikolojik kontrol ve izleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Algılanan destek, yakınlık ve izleme arasındaki ilişkiler göç eden ve etmeyen gruplar açısından değerlendirildiğinde, değişkenler arasındaki ilişkinin genel veri seti ile uyumlu olduğu görülmektedir. Yani, her iki grup için de anne/babadan algılanan destek ve yakınlık birlikte artmaktadır (anne ve baba için sırasıyla göç eden $r = .41$, $r = .40$, göç etmeyen $r = .35$, $r = .34$, $p < .05$). Benzer şekilde yakınlık arttıkça, izleme de artmaktadır (anne ve baba için sırasıyla göç eden $r = .26$, $r = .35$, göç etmeyen $r = .35$, $r = .46$, $p < .05$) ancak yine her iki grupta da destek ve izleme arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Anne baba arasında algılanan tutarlık da genel veri ile uyumlu olarak aynı yönde ve benzer güçte ilişkiler sergilemektedir. En güçlü ilişki anneden algılanan izleme ve babadan algılanan izleme arasında olsa da (göç eden $r = .57$, göç etmeyen $r = .54$, $p < .05$), psikolojik kontrol (göç eden $r = .37$, göç etmeyen $r = .48$, $p < .05$) ve destek (göç eden $r = .28$, göç etmeyen $r = .49$, $p < .05$) arasında bir tutarlık söz konusudur.

Veriler cinsiyete göre incelendiğinde her iki cinsiyet için de babadan algılanan psikolojik kontrol, destek ve yakınlık ile olumsuz bir ilişki sergilemektedir. Ancak

babadan algılanan psikolojik kontrol ile destek arasındaki ilişki hem kadınlar ($r = -.47, p < .05$) hem de erkekler için ($r = -.52, p < .05$) benzer iken, psikolojik kontrol ve yakınlık arasındaki ilişki erkekler için daha güçlüdür. Buna göre erkek katılımcıların babalarından algıladığı psikolojik kontrol ile yakınlık arasında ($r = -.50, p < .05$) orta düzey bir ilişki varken, kadın katılımcıların babalarından algıladıkları psikolojik kontrol ile yakınlık arasında istatistiksel olarak anlamlı olsa bile ($r = -.30, p < .05$) düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Algılanan destek ve yakınlık ile algılanan izleme ve yakınlık arasındaki ilişki, genel veri ile uyumlu olarak her iki cinsiyet için de pozitif korelasyon göstermektedir. Ancak algılanan destek ve yakınlık arasında kadınlar ($r = .30, p < .05$) ve erkekler ($r = .44, p < .05$) için benzer bir ilişki varken babadan algılanan izleme ve yakınlık arasındaki ilişki kadın katılımcılar için ($r = .44, p < .05$) erkek katılımcılara göre ($r = .29, p < .05$) daha güçlüdür. Kadın ve erkek katılımcıların annelerinden algıladıkları psikolojik kontrol, destek ve izleme arasındaki ilişki incelendiğinde genel veri ile uyumlu olarak, psikolojik kontrolün destek ile negatif bir ilişki içerisinde olduğu destek ve izleme arasında ise bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte anneden algılanan psikolojik kontrol ile destek arasındaki negatif ilişki kadın katılımcılar için ($r = -.54, p < .05$), erkek katılımcılara göre ($r = -.40, p < .05$) daha güçlüdür. Anneden algılanan destek ve izleme arasında ise iki cinsiyet için de bir ilişki bulunmamaktadır. Her iki cinsiyetten ergenin hem anneden hem babadan algıladıkları psikolojik kontrol, destek ve izleme arasındaki tutarlık incelendiğinde cinsiyete bağlı farklı kalıplar ortaya çıkmaktadır. Buna göre kadın için anneden algılanan psikolojik kontrol ile babadan algılanan psikolojik kontrol arasında ($r = .48, p < .05$) ve anneden algılanan destek ile babadan algılanan destek arasında ($r = .47, p < .05$) pozitif ve görece yüksek bir ilişki vardır. Ancak bu ilişkinin gücü erkek katılımcılarda hem anneden algılanan psikolojik kontrol ile babadan algılanan psikolojik kontrol için ($r = .31, p < .05$) hem de anneden algılanan destek ile babadan algılanan destek için ($r = .33, p < .05$) daha düşüktür. Anneden ve babadan algılanan izlemenin tutarlılığına bakıldığında bu değişkenler arasında erkek katılımcıların daha güçlü bir ilişki algıladığı görülmektedir. Buna göre erkek katılımcıların annelerinden algıladıkları izleme ile babalarından algıladıkları izleme neredeyse örtüşmektedir ($r = .69, p < .05$), kadın katılımcılarda ise bu ilişki daha zayıftır ($r = .33, p < .05$).

Değişkenler Arasında Göç ve Cinsiyete Göre Farklar

Katılımcıların anne ve babalarından algıladıkları psikolojik kontrol, yakınlık, destek ve izlemenin göç durumuna ve cinsiyete göre gösterdiği değişkenliğin anlamlılığı fark testleri ile çözümlenmiştir. Bunun için süresiz bağımsız değişken ve bağımlı değişkenin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden, dağılımın normal olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Algılanan psikolojik kontrolün göç durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, anneden algılanan psikolojik kontrolün her iki grup için de benzer olduğu ($t = -.89, p > .05$) ancak babadan algılanan psikolojik kontrolün göç

deneyimine sahip grup için anlamlı düzeyde yüksek olduğu ($t = -2.478, p < .05$) bulunmuştur. Babadan algılanan yakınlık ($t = 1.228, p > .05$), destek ($t = .807, p > .05$) ve izleme ($U = 10539, p > .05$) ile anneden algılanan destek ($t = 1.838, p > .05$) ve izleme ($t = .866, p > .05$) göç durumuna göre bir farklılık göstermemiştir.

Değişkenlerin cinsiyete bağlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde anneden algılanan psikolojik kontrolün kadın ve erkekler için farklılaşmadığı ($t = -.816, p > .05$) ancak babadan algılanan psikolojik kontrolün erkekler için anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($t = -3.90, p < .05$), benzer bir şekilde babadan algılanan yakınlığın da kadınlar lehine anlamlı düzeyde yüksek ($t = 2.051, p < .05$) olduğu bulunmuştur. Anne ve babadan algılanan destek ($t = -.835, p > .05$; $t = 1.853, p > .05$) cinsiyet faktörüne göre değişmezken izleme söz konusu olduğunda kadınların puanları hem anneleri ($t = 8.922, p < .05$) hem de babaları ($U = 6937, p < .05$) için erkek katılımcılara göre daha yüksektir.

Değişkenlerin Anababa Eğitim Düzeyi ve Yerleşim Yerinin Niteliğine Göre Farkları

Bağımlı değişken puanlarının, anne eğitim düzeyi ve yaşanılan yerin niteliği grup değişkenlerine göre oluşturulan alt gruplarda normal dağılım ve varyansların eşitliği varsayımlarının karşılanmaması nedeni ile fark analizi parametrik olmayan istatistikler Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U ile yapılmıştır.

Analiz sonuçları anneden algılanan psikolojik kontrol, destek ve izlemenin annenin eğitim düzeyine (hiç okula gitmemiş, $n = 23$; ilkökul mezunu, $n = 176$; ortaokul mezunu, $n = 42$; lise-üniversite mezunu, $n = 67$) göre bir farklılık olmadığını göstermektedir. Anneden algılanan bağımlı değişkenler kalıcı yerin niteliğine göre değerlendirildiğinde, ailesi şu anda köy-kasaba, ilçe-il ya da büyükşehirde yaşayan katılımcıların annelerinden algıladıkları izleme açısından farklılaştıkları ($\chi^2_2 = 1.313, p < .05$) bulunmuştur. Mann Whitney U sonuçları ailesi köy-kasaba gibi daha kırsal bölgelerde yaşayan katılımcıların ailesi ilçe-ilde ($U = 1169.500, p < .05$) veya büyükşehirde ($U = 1169.500, p < .05$) yaşayan katılımcılara göre çok daha düşük izleme (anne) algıladıklarını göstermektedir. İl-ilçe ve büyükşehir grupları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bunun dışında anneden algılanan psikolojik kontrol ve destek, yaşanılan yerin niteliğine göre farklılaşmamaktadır.

Babadan algılanan bağımlı değişkenlere ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında psikolojik kontrol, destek ve yakınlığın babanın eğitim düzeyine (ilkökul, $n = 112$; ortaokul, $n = 58$; lise-üniversite, $n = 138$) göre farklılaşmadığı ancak babadan algılanan izlemenin farklılaştığı ($\chi^2_2 = 6.148, p < .05$) görülmüştür. Buna göre babası ortaokul mezunu olanlar ($U = 2643.500, p < .05$) ve lise / üniversite mezunu olanlar ($U = 6496.500, p < .05$) ilkökul mezunu olanlardan, anlamlı düzeyde daha fazla izleme algımlarken babası ortaokul mezunu ve lise-üniversite mezunu olanlar arasında algılanan izleme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bağımlı değişkenler yerleşim yerinin niteliğine göre incelendiğinde (köy- kasaba, $n = 42$; ilçe-il, $n = 82$; büyükşehir, $n = 184$) babadan algılanan yakınlığın ($\chi^2_2 = 6.706, p < .05$) ve

babadan algılanan psikolojik kontrolün ($\chi^2 = 6.133, p < .05$) ailenin şu anda nerede yaşadığına göre farklılaştığı, babadan algılanan destek ve izlemenin ise farklılaşmadığı görülmektedir. Babadan algılanan yakınlık farkının hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Mann Whitney U sonuçlarına göre ailesi il-ilçede yaşayan katılımcılar da ($U = 1221.500, p < .05$) büyükşehirde yaşayan katılımcılar da ($U = 3099.500, p < .05$) ailesi köy-kasabada yaşayan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla yakınlık algılamaktadır. Babadan algılanan destek açısından ailesi il-ilçede yaşayan ve büyükşehirde yaşayan katılımcılar arasında ise anlamlı bir fark yoktur. Babadan algılanan psikolojik kontrolün, kalıcı yerleşim yerinin niteliğine göre farkı değerlendirildiğinde, ailesi hem köy-kasabada yaşayan katılımcıların ($U = 1322.500, p < .05$) hem de büyükşehirde yaşayan katılımcıların ($U = 6281.500, p < .05$) il-ilçede yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bir psikolojik kontrol algıladığı bulunmuştur. Ayrıca bulgular ailesi köy-kasabada yaşayan katılımcılar ile ailesi büyükşehirde yaşayan katılımcıların babalarından algıladıkları psikolojik kontrolün neredeyse aynı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde psikolojik kontrolün artması ile yakınlık ve destek algısının düşmesi tüm katılımcılar için geçerlidir. Bununla birlikte, değişkenler arasındaki ilişkinin gücü ve yönü göç, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve yaşanan yerin niteliğine göre kimi farklılıklar göstermektedir. Bulgular kısmen özetlenecek olursa babadan algılanan psikolojik kontrol hem göç durumuna göre hem cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Göç deneyimi yaşayan grubun da erkek katılımcıların da babalarından algıladıkları psikolojik kontrol daha yüksektir. Ek olarak babadan algılanan yakınlık kadınlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her ne kadar iki cinsiyet için de babanın psikolojik kontrolünün artması algılanan yakınlığın azalması ile birlikte görülüyor olsa da bu ilişkinin gücü kadın katılımcılar için daha zayıftır. Anneden algılanan psikolojik kontrol, destek ve izleme ise göçe ve cinsiyete göre farklılaşmamakta her iki grup da annelerini yaklaşık olarak aynı algılamaktadır. Benzer şekilde annenin eğitim düzeyi ne olursa olsun grupların psikolojik kontrol, destek ve izleme algıları farklılaşmamaktadır. Ancak babanın eğitim düzeyi ile algılanan anababalık arasında kimi farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre babası ilkokul mezunu olan katılımcılar, lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük bir izleme algılamaktadırlar. Yaşanan yerin niteliğine göre yapılan değerlendirmeler, ailesi köy-kasabada yaşayan katılımcıların annelerinden algıladığı izlemenin ve babalarından algıladıkları yakınlığın il-ilçe ya da büyükşehirde yaşayanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte babadan algılanan psikolojik kontrol hem ailesi köy-kasabada yaşayanlar hem büyükşehirde yaşayanlar için il-ilçede yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Annelere ilişkin önceki bulgulara benzer şekilde algılanan psikolojik kontrol ve destek yaşanan yerin niteliğine göre farklılaşmamakta ancak izleme köy-kasaba grubu için daha düşük algılanmaktadır. Son olarak, anneden ve babadan algılanan psikolojik kontrol, izleme ve destek arasında bir tutarlılık söz konusudur.

Geçmişinde kırdan kente göç deneyimi yer alan ailelerde büyüyen bireylerin, babalarından daha fazla psikolojik kontrol algılaması, aile değişim modeli bakış açısı ile bir aksilik olarak değerlendirilmektedir. Şöyle ki, toplulukçu kültürün bir ögesi olan bağımlı aile modelinin göç, kentleşme ve eğitim gibi faktörleri deneyimleme ile ilişkisel (ya da duygusal bağlı) aileye dönüşeceği varsayılmaktadır. Ancak Kağıtçıbaşı'nın (2012b) da belirttiği gibi bu süreçte bazı aksamalar yaşanabilir, bağımlı / geleneksel aileler kentleşme sonucu işlevsel olmayan kültürel değerleri korumaya devam edebilir, geleneksel anababalığı değişen çevre koşullarına rağmen sürdürebilir ve duygusal bağlı aile modeline geçiş yapamayabilir. Bu durum, kentli akranları ile kendilerini karşılaştıran ergenlerin yüksek psikolojik kontrol algılamalarına yol açabilmektedir. Dolayısı ile göç deneyimi yaşayan ailelerin anababalık uygulamaları içerisinde toplulukçu kültürün özellikle baba otoritesini merkeze alan öğelerini barındırdığı düşünülebilir. Kişisel veriler değerlendirildiğinde göç grubunun yaklaşık % 75'inin ailesinin bu deneyimi en az 15 yıl önce yaşadığı görülmektedir. Buradan hareketle göç, eğitim ve kentleşmenin çocuğa özerklik vermeye yönelik anababalık uygulamalarına yol açabileceği ancak bu etkinin birinci kuşak babalarda ortaya çıkmasının pek olası olmadığı düşünülebilir.

Babadan algılanan psikolojik kontrol ve yakınlık, cinsiyet farklılıkları açısından değerlendirildiğinde kadınların erkeklere göre yakınlık algılarının yüksek, psikolojik kontrol algılarının ise daha düşük olması babanın çocuğunun cinsiyetine göre farklı davranması olarak düşünülebileceği gibi, bireylerin cinsiyet kalıplarına dayalı beklentilerinin algılarını etkilemesi olarak da düşünülebilir. Alanyazın değerlendirildiğinde psikolojik kontrol ve cinsiyet arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkinin yönü çalışmalarda farklılık göstermektedir. Örneğin Dwairy ve Achoui (2010) annelerin babalardan daha fazla psikolojik kontrol uyguladığı, annelerin bu kontrolü doğu kültüründe oğlan çocuklarına, batılı kültürlerde ise kız çocuklarına daha fazla yönelttiğini bulmuştur. Ancak Türkiye'de yürütülen bir başka çalışma oğlanların kızlara göre hem anneden hem de babadan daha fazla psikolojik kontrol algıladığını göstermektedir (Kurt ve diğ., 2013). Bulgular ve alanyazın bir arada değerlendirildiğinde, oğlan çocukların babalarından daha fazla psikolojik kontrol davranışı gördükleri ya da özerklik beklentileri daha yüksek olabileceği için psikolojik kontrolü daha yüksek algılayabilecekleri; babanın psikolojik kontrolü kendi hemcinslerinden çocuklarına daha fazla uyguladığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra Barber'ın (1996) çalışması, kız çocuk-baba ilişkisinde psikolojik kontrolün daha belirgin olduğunu ve bunun da depresyon gibi içselleştirme problemlerini yordadığına işaret etmektedir. Ancak araştırma bulguları özellikle kız çocuklarının babalarından algıladıkları psikolojik kontrolün artmasının algılanan yakınlığı çok fazla düşürmediği göstermektedir. Bu durum bireyci kültür için bir sapma davranışı olarak görülen psikolojik kontrolün Türkiye gibi toplulukçu ve karşılıklı Duygusal bağlı aileleri modellerinin belirgin olduğu kültürlerde, özellikle baba otoritesi için bir norm davranış olarak kabul gördüğü ve Türkiye'de psikolojik kontrolün, bireyci kültürlerde algılandığı gibi bir anababa reddi olarak algılanmadığı fikrini desteklemektedir. Kağıtçıbaşı'nın (1970) da belirttiği gibi bireyci kültürlerden

farklı olarak Türkiye’de gençler için babanın otoritesi sıcaklıktan bağımsız bir otorite olarak algılanmamaktadır (akt., Kağıtçıbaşı 2012a).

Baba ile ilgili değişkenlerde görülen farklılaşma anneler söz konusu olduğunda büyük oranda ortadan kalkmaktadır. Katılımcıların annelerinden algıladıkları psikolojik kontrol, destek ve izleme; cinsiyetleri, göç durumları ve annelerinin eğitim düzeyleri ile bağlantılı değildir. Kısaca katılımcıların gözünde babalık uygulamaları ile karşılaştırıldığında annelik davranışları daha benzer örüntüler göstermektedir. Bağlamdan bağımsız ve durağan gibi görünen bu annelik algısı Nacak, Yağmurlu, Durgel ve Vijver’in (2011) çalışmasında da görülmektedir. Buna göre annelerin eğitim düzeyleri farklılaşsa da çocuklarına gösterdikleri sıcaklık farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte ailenin nerede yaşadığı (büyükşehir, il-ilçe, köy-kasaba) anneden algılanan davranışsal kontrol ile ilişkili görünmektedir. Büyükşehir ve il-ilçede yaşayan katılımcıların algıladığı davranışsal kontrol (izleme) köy-kasabada yaşayan katılımcılara göre daha yüksektir. Çocuğun davranışlarını kontrol ve düzenleme olarak tanımlanan (Barber, 1996) davranışsal kontrol düzenleyici bir niteliğe sahiptir ve çocuğun benlik değerini arttırmaktadır (Kındap ve diğ., 2008). Psikolojik kontrolün aksine davranışsal kontrol davranışının ölçütlerini ebeveynin amaç ve istekleri değil aile içi kurallar ve sosyal normlar oluşturmaktadır (Barber, 1996). Ebeveynin psikolojik kontrolü otorite figürü olmaya devam etmek ve bunu sağlamak için çocuğun psikolojik gereksinimlerini göz ardı etmek iken davranışsal kontrol daha çok izleme (monitoring) boyutunu içermektedir. Dolayısıyla anababanın tutarlı bir şekilde zaman ve emek harcamasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte, tarımsal etkinliklerin yürütüldüğü köylerde ya da az nüfuslu kırsal bölgelerde çocuğun davranışlarının bu şekilde izlenmesinin olanaklı olmadığı ya da buna gerek duyulmadığı düşünülebilir. Diğer yandan her ne kadar Türkiye’de çocuğun psikolojik değeri son 30 yılda artmış olsa da ekonomik değer kırsal bölgelerde üstünlüğünü hâlâ korumaktadır (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005). Psikolojik değer bir uzantısı olarak değerlendirilebilecek davranışsal kontrolün kırsal bölgelerde daha düşük çıkması, bu üstünlüğün bir sonucu olarak düşünülebilir. Benzer şekilde babalardan algılanan yakınlığın en düşük olduğu grup köy-kasaba grubudur. Bu durum babanın bir otorite figürü olduğu geleneksel karşılıklı bağımlı aile modelinin bir yansımasıdır. Ataca’nın (2013) da belirttiği gibi Türkiye’de bu model ağırlıklı olarak kırsal ortamlardan gelen, refah düzeyi düşük kentsel gruplarda ve kırsal bağlamlarda görülmektedir. Dolayısı ile babadan algılanan psikolojik kontrolün de kırsal bölgelerde yüksek çıkması anlaşılabilir bir durumdur. Ancak çalışmanın bulguları, babadan algılanan psikolojik kontrol düzeyinin büyükşehirde yaşayan katılımcılar için de köy-kasabada yaşayan katılımcılar kadar yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum her ne kadar aile değişim modelinin kimi varsayımları ile çelişiyor gibi görünse de aslında Kağıtçıbaşı’nın (2012a) da vurguladığı gibi psikolojik duygusal bağlı aileler daha çok geleneksel / toplulukçu toplumun özelliklerini içinde barındırmakla birlikte kentleşmenin getirdiği yenilikleri de içlerinde barındıran ailelerdir. Bu nedenle kentleşme ile birlikte her zaman bağımlı aile modelinden psikolojik-duygusal bağlı aile modeline bir geçiş olmayabilir. Bazı durumlarda “geleneksel bağımlı aile

modelinin itaate yönelik, yetkeci anababalık yaklaşımı, kentleşme sonucu artık gerekmediği halde sürebilir” (Kağıtçıbaşı, 2012b, s. 70). Söz konusu durum aynı zamanda tarihsel ve kültürel bir eğilimin yansımaları olarak da düşünülebilir. Osmanlı’dan Cumhuriyet dönemine çocukluğun tarihi incelendiğinde bugün psikolojik kontrol olarak tanımlanan anababalık üslubunun hem Osmanlı ailelerinde hem de Cumhuriyet dönemi ailelerinde çok sık kullanılan bir yapı olduğu görülmektedir (Ahioglu-Lindberg 2012; Onur, 2005). Bu durumda kentli ailelerin yer aldığı karşılıklı duygusal bağlılık modelinde davranışsal kontrolün arttığı ancak güçlü kültürel köklere sahip olması nedeniyle psikolojik kontrol davranışlarının da devam ediyor olduğu düşünülebilir. Dahası, Güngör’ün (2008) de belirttiği gibi toplulukçu kültürde ailenin geçirdiği değişimler ne olursa olsun anababa denetimi çocuk yetiştirmenin bir parçası olmaktan hiçbir zaman çıkmaz. Bununla birlikte bu araştırma üniversite öğrencileri ile sınırlıdır ve kısıtlı bir sayıyı içermektedir. Bu örüntüyü daha sağlıklı yorumlayabilmek için kentli ailelerin farklı kültürel özelliklerinin anababalık ile ilişkisine daha kapsamlı bakan araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abubakar, A., Van de Vijver, F. J., Suryani, A. O., Handayani, P. and Pandia, W. S. (2015). Perceptions of parenting styles and their associations with mental health and life satisfaction among urban Indonesian adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24(9), 2680-2692. doi: 10.1007/s10826-014-0070-x
- Ahioglu-Lindberg, E. N. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye’de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 41-52.
- Akçınar, B. ve Özbek, E. (2017). Benlik gelişiminin öz-yeterlik algısı ve ebeveyn davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 38-53.
- Amato, P. R. (1990). Dimensions of the family environment as perceived by children: A multidimensional scaling analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 52(3), 613-620.
- Ataca, B. (2013). Türk aile yapısı ve işleyişi. S. Bekman ve A. Aksu-Koç (Ed.), *İnsan gelişimi aile ve kültür: Farklı bakış açıları içinde* (ss. 155-172). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., and Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), i-147.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x

- Barnett, M. A., and Scaramella, L. V. (2013). Mothers' parenting and child sex differences in behavior problems among African American preschoolers. *Journal of Family Psychology, 27*(5), 773-783. doi: 10.1037/a0033792
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995). *Ailede çocuk eğitimi araştırması* (Yayın no 84). Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Başel, H. (2007). Türkiye'de nüfus hareketlerinin ve iç göçün nedenleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, (53)*, 515-542.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P. and García-Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development, 72*(6), 1844-1867. doi: 10.1111/1467-8624.t01-1-00382
- Brooks-Gunn, J., and Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children, 7*(2), 55-71.
- Chen-Bouck, L., and Patterson, M. M. (2017). Perceptions of parental control in China: Effects of cultural values, cultural normativeness, and perceived parental acceptance. *Journal of Family Issues, 38*(9), 1288-1312. doi: 10.1177/0192513X15590687
- Costa, S., Soenens, B., Gugliandolo, M. C., Cuzzocrea, F., and Larcan, R. (2015). The mediating role of experiences of need satisfaction in associations between parental psychological control and internalizing problems: A study among Italian college students. *Journal of Child and Family Studies, 24*(4), 1106-1116. doi: 10.1007/s10826-014-9919-2
- Darling, N., and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-486.
- Dinn, A. A., and Sunar, D. (2017). A cross-cultural and within-culture comparison of child-rearing practices and their correlates. *Turkish Journal of Psychology, 32*(79), 111-114.
- Dwairy, M., and 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
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., and Khan, H. K. (2006). Parenting styles in Arab societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(3), 230-247. doi: 10.1177/0022022106286922
- Erkan, S. ve Toran, M. (2004). Alt sosyo ekonomik düzey annelerinin çocuklarını kabul ve reddetme davranışlarının incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 91-97.

- Georgas, J., Berry, J. W., Van de Vijver, F. J., Kagıtcıbaşı, Ç., and Poortinga, Y. H. (2006). *Families across cultures: A 30-nation psychological study*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Güngör, D. (2008). The meaning of parental control in migrant, sending and host communities: Adaptation or persistence. *Applied Psychology*, 57(3), 397-416. doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00323.x
- Hasebe, Y., Nucci, L., and Nucci, M. S. (2004). Parental control of the personal domain and adolescent symptoms of psychopathology: A cross-national study in the United States and Japan. *Child Development*, 75(3), 815-828. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00708.x
- Hoff, E., Lausen, B., and Tardif, T. (2002). Socio-economic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd Ed.) (pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1989* (pp. 135-200). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç., and Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54(3), 317-337. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00213.x
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile* (2. Baskı). İstanbul: Evrim
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012a). *Benlik aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012b). Kültür ve ana babalık: Kuram ve uygulama çıkarsamaları. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık: kuram ve araştırma* içinde (ss. 61-79). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Kındap, Y., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2008). Anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 92-107.
- Kumru, A., Yağmurlu, B., and Sayıl, M. (2008, July). *Relations between maternal child-rearing and children's emotion regulation: Findings from families residing in big vs. small cities in Turkey*. Paper presented oral presentation at the 20th International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Wurzburg.
- Kurt, D., Sayıl, M. ve Tepe-Kındap, Y. (2013). Ana babanın psikolojik kontrolü ile gencin yalnızlığı arasındaki ilişkide kişilerarası güven inancı ve bağlanmanın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi* 28(71), 105-116.

- Laible, D. J., and Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 759-782. doi: 10.1177/0743558403260094
- Lauharatanahirun, N., Maciejewski, D., Holmes, C., Deater-Deckard, K., Kim-Spoon, J., and King-Casas, B. (2018). Neural correlates of risk processing among adolescents: Influences of parental monitoring and household chaos. *Child Development*, 89(3), 784-796. doi: 10.1111/cdev.13036
- Lewis, K. M., Byrd, D. A., and Ollendick, T. H. (2012). Anxiety symptoms in African-American and Caucasian youth: Relations to negative life events, social support, and coping. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 32-39. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.08.007
- Li, X., and Meier, J. (2017). Father love and mother love: Contributions of parental acceptance to children's psychological adjustment. *Journal of Family Theory & Review*, 9(4), 459-490. doi: 10.1111/jftr.12227
- Murray-Harvey, R., and Slee, P. T. (2007). Supportive and stressful relationships with teachers, peers and family and their influence on students' social/emotional and academic experience of school. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(2), 126-147. doi: 10.1375/ajgc.17.2.126
- Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E., ve Vijver, F. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 85-100.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi: Çocukluğun sosyo-kültürel tarihine giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 188-198.
- Rohner, R. P., and Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development*, 56, 524-528.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. and Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334. doi: 10.1525/eth.2005.33.3.299
- Sayıl, M., ve Kındap, Y. (2010). Ergenin anne-babadan algıladığı psikolojik kontrol: Psikolojik kontrol ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 62-75.

- Sayıl, M., Kindap, Y., Bayar, Y., Bayraktar, F., Kurt, D., Tığrak, A. ve Yaban, E. H. (2012). *Ergenlik döneminde ebeveynlik ve ergenin psikosoyal uyumu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Schwartz, B., Mayer, B., Trommsdorff, G., Ben-Arieh, A., Friedlmeier, M., Lubiewska, K., ..., and Peltzer, K. (2012). Does the importance of parent and peer relationships for adolescents' life satisfaction vary across cultures? *The Journal of Early Adolescence*, 32(1), 55-80. doi: 10.1177/0272431611419508
- Smetana, J. G., and Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73(2), 563-580. doi: 10.1111/1467-8624.00424
- Stattin, H., and Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Steinberg, L., and Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 103-133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sümer, N., and Güngör, D. (1999). The impact of perceived parenting styles on attachment styles, self-evaluations and close relationships. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-62.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey, NJ: Pearson
- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Vazsonyi, A. T., Hibbert, J. R., and Blake-Snyder, J. (2003). Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 129-160. doi: 10.1111/1532-7795.1302001



Perceived Parenting In Terms of Internal Migration Feature of the Settlement Gender and Education

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.08.2019	10.02.2019	10.04.2019

Eylem Gökçe Cengiz Türk ¹
Ankara University

Abstract

Parenting perceived by the child can be seen as a part of cultural and contextual factors. The aim of the present study was to explore the varying perceptions for parenting in terms of internal migration, the feature of the settlement, gender, and parental education. The study was conducted with 308 undergraduate students. For perceived parenting, Adolescent Family Process Measure and Psychological Control Scale; for cultural and contextual factors Demographic Form were administered. According to general results, psychological control was negatively correlated with support and closeness. Perceived paternal psychological control varied according to migration, gender, and parental education but the groups did not differ for maternal psychological control. Perceived behavioral control (monitoring) varied according to gender. Perceived psychological control, monitoring, and closeness varied according to the feature of the settlement. The findings were considered as cultural indicators and discussed on the basis of the Kağıtçıbaşı's Family Change Model.

Keywords: Internal migration, parenting, psychological control, settlement, family change model.

¹ *Corresponding Author:* Assist. Prof. PhD., Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Psychology, E-mail: eturk@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4132-7811>

Purpose and Significance

Culture and context are important factors that affect parenting behaviors and how these behaviors are perceived by the children, Researches indicate that the parenting behavior vary according to the social class (Georgas, Berry, van de Vijver, Kağıtçıbaşı and Poortinkga, 2006), socioeconomic level of the family (Erkan and Toran, 2004, Hoff, Lausen and Tardif, 2002), and the culture in which it takes place (Abubakar, Van de Vijver, Suryani, Handayani and Pandia, 2015; Güngör, 2008; Dwairy and Achoui, 2009).

This study deals with contextual variables (migration experience, the feature of the settlement, Socioeconomic Status, education, and gender) related to parental perceptions of young adults within the framework of family change model. Although there may be different definitions on parenting, a general overview of the subject underlines two components for parenting namely support and control. The support dimension includes close, compassionate and friendly behaviors whereas the control dimension includes regulatory, disciplinary behaviors (Barber, Stolz, Olsen, Collins and Burchinal, 2005). Therefore within the scope of the study parenting was defined as support and control; the contextual factors were defined as internal migration experience of the family, the feature of the settlement, the gender of the child, and the level of parental education.

Method

A total of 308 university students, 205 females and 103 males, from two different universities, participated in the study. 63 % of the students were first grade, 30 % were 2nd-grade, 7 % were 3rd-grade students. The average age of the participants was 20 (Range = 17-28). The families of the participants were living in metropolitan areas (60 %), district-province (27 %) and in villages and towns (13 %). The ratio of mothers with primary school (57 %) and never having attended school (7.5 %) was almost twice that of fathers with primary school graduates (36 %). Fathers with high school graduates (45 %) were almost twice that of mothers graduated from high school-university (22 %). The question of how their parents arrived in their current and permanent settlement was answered by 105 students (34 %) as *migration*, 203 students (66 %) as *they were always here*.

Material and procedure. Demographic form was used to gather information about gender, education, migration and settlement status. The Adolescent Family Process Measure was developed by rewording Cernkovich and Giardano's "Family Measure" and adding new items by Vazsonyi, Hibbert and Blake-Snyder (2003). Support, closeness and behavioral control (monitoring) were subscales of the measure. Psychological Control Scale developed by Barber (1996), consists of one factor, 8 items which are related with constraining verbal expressions, invalidating feeling, personal attacks on the child, guilt induction, love withdraw, erratic emotional behavior. The applications of the research were carried out during the course hours. The participants were briefly informed about the purpose of the research and were

given forms to the students who approved their participation in the research. The application lasted in 15-20 minutes.

Results

The general data indicated that both maternal and paternal perceived psychological was negatively correlated with perceived support and closeness. As the results of the analyses, the perceived psychological control from fathers varies according to both migration and gender. The male participants who were in the migration group perceive a higher psychological control than women. Moreover, women according to men perceive higher closeness from their fathers. On the other hand, the perceived maternal psychological control, support, and behavioral control (monitoring) varied neither according to gender nor migration. Similarly, maternal control and support also did not vary according to the educational level of the mother. But there were variations between perceived paternal parenting and education. Accordingly, the participants whose fathers were primary school graduates perceive a lower monitoring than high school and university graduates. The data related to the feature of the settlement point that the participants whose families were living in village / town perceive the lowest maternal monitoring and paternal closeness. However, perceived paternal psychological control is higher both for village / town group and metropol group than the district/province group. Finally, there was a consistency between the perceptions of paternal and maternal parenting.

Discussion and Conclusions

Individuals who have experienced migration from rural to urban in the past, perceive higher psychological control from their fathers according to non-migration group. This can be considered as a misfortune from the point of Family Change Model. That is, it is assumed that the dependent family model, which is an element of a collectivist culture, will be transformed into a relational family by experiencing migration, urbanization, and better education. However, as Kağıtçıbaşı (2012b) stated, there may be some mishaps in this process. In other words, dependent / traditional families may continue to preserve non-functional cultural values despite urbanization and may maintain traditional parenting in spite of changing environmental conditions. Thus, they may not switch to emotionally-connected family model. Therefore, it can be thought that the families who experienced migration still preserve the basics of the collectivist culture in parenting practice, especially the paternal authority. When the demographic data are evaluated, it is seen that approximately 75 % of the migration group lived this experience at least 15 years ago. From this point of view, it can be thought that migration, education, and urbanization may encourage parenting practices which gives autonomy to the child, but it is not likely to see this effect in fathers of the first migration generation.

According to gender differences in paternal psychological control and closeness, women's perceptions of closeness was higher but psychological control was lower than men. It can be considered as a gender-based approach of fathers towards the

child. Alternatively, participants' expectations based on gender stereotypes may have influenced their perceptions. When the findings and the literature are evaluated together, it may be thought that men have higher paternal psychological control; or that since their expectation of autonomy is higher, they may perceive the control stronger than it is. In addition, Barber's (1996) study points out that psychological control is more apparent in a girl-to-father relationship, which predicts internalization problems such as depression. However, although the perceived paternal control is high for women, perceived paternal closeness is not as low as men's. This supports the idea that psychological control and paternal authority, which is seen as a deviant behavior in individualistic cultures, can be a norm behavior for interdependent family models in the collectivistic cultures. So psychological control can be far from being perceived as parental rejection as perceived in individualistic cultures. As Kağıtçıbaşı (1970) stated, differently from the individualistic cultures, youth in Turkey perceive warmth as a part of paternal authority (as cited in, Kağıtçıbaşı 2012a).

The participants' perceived maternal psychological control, support, and behavioral control (monitoring) were not related to gender, migration status and level of mothers' education. Briefly, compared to paternity practices maternal behaviors are seen context-free according to the participants. This perception of motherhood is also be seen in another study in Turkey. Nacak, Yağmurlu, Durgel, and Vijver (2011) found that although the level of mothers education differs, the warmth for their children does not differ. However, the feature of the settlement (metropolitan, provincial-district, village-town) appears to be associated with perceived maternal behavioral control. The behavioral control (monitoring) perceived by the participants living in metropolitan and provincial-district was higher than the participants living in the village / town. It can be considered that it is not possible or necessary to monitor the child's behavior in the villages where agricultural activities are carried out or in the low-populated rural areas. On the other hand, although the child's psychological value increased in Turkey in the last 30 years, the economic value still maintains its superiority in rural areas (Kağıtçıbaşı and Ataca, 2005). Behavioral control's, which can be considered as an extension of psychological value, remaining lower in rural areas may be considered as a result of this superiority. Similarly, the group with the lowest perceived closeness from fathers is the village-town group. As Ataca (2013) stated, in Turkey, this model is mainly seen in the urban groups that are from rural environments and have low welfare and in rural contexts.



Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinden Ayrılma Nedenleri¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	29.12.2018	04.10.2019	04.10.2019

Mesut Demirbilek ² ve Ayşen Bakioglu ³
Marmara Üniversitesi

Öz

Araştırmanın amacı, müdür yardımcılığı görevinden kendi isteğiyle ayrılan okul yöneticilerinin görevden ayrılma nedenlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yürütülen çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Ölçüt örnekleme yoluyla İstanbul'un altı ilçesinde önceden müdür yardımcılığı yapmış ve istifa ederek öğretmenliğe dönmüş 21 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmış ve temalar altında içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada müdür yardımcılığından istifa edenlerin çoğunluğunu erkek yöneticiler oluşturmada olup, çoğunluğu kariyerlerinin başlangıç basamağında (1-3 yıl) istifa etmişlerdir. Müdür yardımcılığı bırakanların büyük bir bölümü idari evrak işlerinin fazla olduğunu, görev alanı dışı işlerle uğraştıklarını; önlerinde kariyer engeli olarak mülakat ve siyasi-ideolojik engellerin olduğunu, müdür yardımcılığı kariyer olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda istifa etmelerinde dış etken olarak aile kaynaklı nedenlerin, iç etken olarak iş yükünün etkili olduğunu; öğretmenlerle ilişkileri bakımından öğretmenlere ve diğer personele iş yaptırmakta zorluk yaşadıklarını, öğretmen ile müdür arasında kaldıklarını; müdür yardımcılığının maddi getirisinin olmadığını, izin haklarının az olduğunu ve kullanamadıklarını, uzun çalışma sürelerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Yine müdür yardımcılığı görevinde zihinsel-duygusal tükenme yaşadıklarını ve çoğunluğu müdür yardımcılığına geri dönmeyi düşünmediğini belirtmiştir. Bu anlamda müdür yardımcılığından istifa etme gerekçe ve boyutları bakımından okul içi etkenlerin ve kariyer haklarının daha baskın olması araştırma açısından dikkate değerdir.

Anahtar sözcükler: Müdür yardımcısı, istifa, yönetici, kariyer, müdür yardımcılığı kariyeri.

¹Bu çalışma 6-8 Eylül 2018 tarihlerinde Amasya'da düzenlenen Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Doktora Öğrencisi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, E-posta: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

³Prof. Dr., Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, E-posta: abakioglu@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2571-1533>

Okul yöneticileri çok çeşitli görevler ile uğraşmaktadırlar. Bu görevler, öğretim etkinliğinin yürütülmesi ve eşgüdümü sağlamak, dış paydaşlarla, ailelerle iletişim kurmak, mali yönetim gibi pek çok konuyu kapsamaktadır. Bununla birlikte okul yöneticileri, personel yönetimi ve yasal sorumlulukların yanı sıra eğitim bilimsel tutarlılıktan da sorumludurlar. Diğer yandan okul yöneticileri eğitim bürokrasisi ve okulun arka planında bulunan diğer destek öğeleriyle işbirliği yapmak ve yenilikleri uygulamada öncü bir role sahip olmak zorundadırlar (Friedman, 2002).

Okul liderlerinin bu sorumlulukları, hızlı değişen demografik öğeler, teknolojik ilerlemeler, okulların azalan finansal destekleri, değişen beklentilerden dolayı daha fazla karmaşık duruma gelmiş ve daha zorlayıcı olmuştur. Aynı zamanda okul yöneticileri tarafından sadece etkili bir liderlik ile sağlanabilecek olan öğrenmeyi artırma hedefi doğrultusundaki hesapverebilirlik ve kanıt sunma, yöneticileri zorlamaktadır (Calman, 2010; Collinson ve Cook, 2007; Demarest, 2011; Fink, 2010; Green, 2010; Hawley, 2007 akt., Searby, Browne-Ferrigno ve Wang, 2016; Spillane ve Lee, 2014). Bunun dışında ücretlerin azlığı, artan sorumluluklar, yoğun iş yükü ve hesapverebilirlik açısından dış baskılar da okul yöneticilerinin işe olan bağlılıklarını zayıflatmaktadır (Fenwick, 2000; Lacey, 2002; Yerkes ve Guaglianone, 1998 akt., Shoho ve Barnett, 2010).

Yine okul yöneticilerinin, liderlik, gelişimi sağlama, personeli güdüleme gibi sorumlulukları da bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin verdikleri kararlar ve yaptıkları uygulamalar önemli bir yere sahiptir. Bunlar, yöneticilerin okullarının ve bir lider olarak kendilerinin başarısını da etkilemektedir. Özellikle yöneticiliğin ilk yıllarında okul yöneticileri, okullarda birçok değişikliklerle yüz yüze kalmakta ve bu durum yöneticilere olumsuz yansımaktadır (Burkhauser, Gates, Hamilton ve Ikemoto, 2012). Örneğin Bakioğlu'na (1994) göre okul yöneticileri, özellikle kariyerlerinin başlangıç evresinde önceki yönetici zamanında benimsenen değer yargılarını değiştirme, günlük işlemler ile uğraşma, halkla ilişkiler, öğretim programı ve veliler ile ilgili sorunları, büyük zorluklar olarak görmekte ve belirsizlik, şaşkınlık yaşamakta; bağlantısızlık evresinde güven, enerji kaybı ve yorgunluk artmakta, artan iş yükü yöneticilerde stres, duygusal ve fiziksel kötüleşme yaratmaktadır. Yine Daresh ve Playko'ya (1994) göre yeni okul yöneticileri, (1) yöneticilik ve otoritenin kullanımı gibi kim olduklarını anlamalarına ilişkin rollerini açıklığa kavuşturma, (2) bir şeylerin nasıl yapılacağı ile ilgili sınırlı teknik uzmanlıkları, (3) mesleğe ve bireysel okul sistemine uyum ile ilgili zorluklar gibi çeşitli sorunlarla yüz yüze kalmaktadırlar. Bu anlamda müdür yardımcılarının da dahil olduğu okul yöneticilerinin kariyer aşamalarını belirlemeye yönelik yapılan tüm çalışmalarda (Hart, 1993; Reeves, Moos, ve Forrest, 1998; Weindling, 2000) aşamaların ismi ve sayısı farklı olmasına karşın yöneticiliğe giriş sonrası ilk yılların yarattığı rol belirsizliği ve şaşkınlığının neden olduğu yöneticilik görevini bırakma eylemi, tüm çalışmalarda ortaktır. Bu durum okul yöneticiliğindeki ilk yılların, göreve devam etme kararını etkilediğini göstermektedir.

Nitekim öğretmenler, öğretmen olarak deneyimlemedikleri yeni görev ve zorluklara sahip olan ilk resmi okul liderliği rolüne müdür yardımcılığı göreviyle başlayıp sayısız ve çeşitli sorumluluklardan dolayı kişisel ve mesleki yaşamlarını dengelemede zorluklar yaşamaktadırlar (Fields ve Egley, 2005; Hausman, Nebeker, McCreary ve Donaldson, 2001). Öğretim rolünden müdür yardımcılığı görevine geçiş müdür yardımcılarının, okulda çeşitli çatışmalar yaşamasına neden olabilmektedir. Bunun nedeni ise müdür yardımcılarının önceden öğretmen olarak sadece öğrencilerle çalışırken yöneticilik görevini aldıktan sonra düzenli olarak okul personeli, aileler ve diğer okul yöneticileri ile iletişim kurmak zorunda kalmalarıdır (Fields ve Egley, 2005). Michel (1996), bu değişimi yalıtılmış sınıf ortamından daha açık ve etkileşimli idari atmosfere hareket etmek olarak tanımlamaktadır.

Bu doğrultuda Barnett, Shoho ve Oleszewski (2012), okulların akademik başarı istekleriyle karşı karşıya kaldıkça müdür yardımcılarının rolünün geleneksel disiplin ve yönetici anlayışından okulun öğretim programının geliştirilmesinin ön plana çıktığı bir anlayışa doğru evrimleşmesi gerektiğini ve bu anlamda iş tanımlarının daha karmaşık bir duruma geldiğini belirtmektedir. Müdür yardımcılarının rolleri ve görevleri, müdürlerin yükünü hafifletmekten, öğretmenlere yönetsel destek sağlamaya, öğrencilerin refahıyla ilgilenmeye kadar uzanmaktadır. Aynı zamanda müdür yardımcılarının birçok iş tanımı açık olmayıp müdür yardımcılarının sorumlulukları okula ve bölgelere göre değişebilmektedir (Glanz, 1994; Harvey, 1994). Örneğin İngiltere ve Galler'deki müdür yardımcıları, sorumluluklarını gülünç, akıllara durgunluk veren, olanaksız ve sinir bozucu olarak tanımlamışlardır (Webb ve Vulliamy, 1995).

Bu yoğun ve zorlu sorumluluk sürecinde okul yöneticilerinde stres ve tükenmişliği yaratan bireysel ve bağlamsal değişkenler bulunmakta olup özellikle çalışma koşulları, kurumsal özellikler, öğrenci davranışları, profesyonel tanınma ve itibar gereksinimleri, uzmanlık düzeyi, öğretmen-öğrenci oranı, kaynak eksikliği, meslektaşlarıyla ilişkiler ve sosyal destekten oluşan bağlamsal değişkenler bu stres ve tükenmişlik öğelerini arttırmaktadır (Cano-García, Padilla-Muñoz, ve Carrasco-Ortiz, 2005). Bazı noktalarda okul yöneticileri çeşitli görevleriyle ilgili başarı beklentilerini karşılayamayacaklarını düşünmekte ve hayal kırıklığına uğramış, tükenmiş ve başarısız hissedebilmektedirler. Bazıları, okul yöneticiliğinden vazgeçmeyi düşünürken bazıları ise savaşmayı veya işyerlerinde onlara dayatılan yüklerle katlanmayı öğrenmektedirler (Friedman, 2002).

Yine okul içi ve dışı baskı öğelerinin etkisiyle okul yöneticiliği rolünde zamanla zedelenmeler ve eksilmeler yaşanmakta ve bu durum onlarda kariyer hedeflerinden vazgeçmeye kadar uzanabilen stres, kaygı ve baskı duygularını yaratmaktadır. Örneğin Gajda ve Militello (2008) tarafından ABD'nin Massachusetts eyaletinde yapılan araştırmada çalışmaya katılan okul yöneticilerinin üç temel nedenden konumlarını bırakmayı düşündükleri belirlenmiştir. Bunlar, (1) yöneticiliğin stresli bir iş olması, (2) maaşın, görevin sorumluluklarına göre düşük olması ve (3) işin karmaşık ve zaman istemesidir. Yine gelecek beş yılda ayrılmayı düşünenlerin % 11'i

ayrılma isteklerinin temel nedeni olarak öğretime odaklanmak için çok az zamana sahip olmak olarak açıklamışlardır.

Ülkemizde okul müdür yardımcılarının görevleriyle ilgili sorumlulukları okul müdürü tarafından belirlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Bu durum, müdür yardımcılarının, okuldan okula değişebilen, esnek, kötüye kullanmaya açık, farklı ağırlıklarda rol ve sorumluluk üstlenmelerine neden olmakta ve görev tanımlarında belirsizliğe yol açmaktadır. Bu durum ülkemizde yapılan araştırmalara da yansımıştır. Örneğin, Köse (2018), yaptığı çalışmada müdür yardımcılarının görev alanlarıyla ilgili bir çok sorun yaşadığını; Konan, Yılmaz ve Bozanoğlu (2017), müdür yardımcılarında zamanla duygusal davranma, minnet duygusu, iş yükü oluşması gibi olumsuzlukların meydana gelebileceğini; Özalp, Yirci ve Kocabaş (2016), müdür yardımcılarının iş doyumunda, okul müdürünün sergilediği danışmanlığın etkili olduğunu; Karahan (2019), resmi okul yöneticilerinin yetki kullanırken daha çok sorun yaşadığını; Günay ve Özbilen (2018), öğretmenlerin çoğunluğunun okul yöneticiliğini çeşitli nedenlerden dolayı (doyum elde etmeme, uzun çalışma süresi ve sorumluluk gibi) istemediklerini bulmuşlardır. Bu yönüyle ülkemizde devlet okullarında görev yapan müdür yardımcılarını, bir çok sorun ile karşı karşıya kalmakta ve bu sorunlar, istifa etme gerekçelerini oluşturmaktadır. Bu gerekçelerin ortadan kaldırılması için müdür yardımcılarının istifa etme nedenlerinin incelenmesi bu araştırma açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul müdür yardımcılığından kendi isteğiyle ayrılan okul yöneticilerinin ayrılma nedenlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemi ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde temel amaç önceden belirlenmiş ölçüte dayanan durumların çalışılmasıdır. Bu ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada çalışma grubunu oluşturan temel ölçüt, devlet okullarında müdür yardımcılığı yaparken istifa edilmesidir. Araştırma dönemi sürecinde ulaşılan katılımcıların bulunduğu ilçelerde kaç müdür yardımcısının istifa ettiği bilgisine ulaşılamamış olup, bu nedenle ilgili katılımcılara ulaşmak için aynı zamanda kartopu örnekleme yöntemi kullanılmış, katılımcı öğretmenlerin ilişkileri kullanılarak diğer katılımcılara ulaşılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Araştırma kapsamında, İstanbul İli Anadolu yakasında bulunan Çekmeköy, Sancaktepe, Ümraniye, Üsküdar, Kartal, Ataşehir ilçelerindeki devlet okullarında öğretmen olarak görev yapan fakat önceden çeşitli ilçelerde müdür yardımcılığı yapmış ve istifa etmiş 21 öğretmen ile görüşülmüştür. Çalışma gurubunu oluşturan dağılım şu şekildedir:

Tablo 1

İstifa Ederek Öğretmenliğe Geri Dönen Müdür Yardımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	Sayı	
Cinsiyet	Erkek	13
	Kadın	8
Yaş Aralığı	20-30	4
	31-40	9
	41-50	8
Alan	Sınıf Öğretmenliği	12
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2
	Türkçe Öğretmenliği	1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1
	Felsefe Öğretmenliği	1
	Müzik Öğretmenliği	1
	Biyoloji Öğretmenliği	1
	Matematik Öğretmenliği	1
	Öğretmenlik Deneyimi	0-5 Yıl
6-10 Yıl		3
11-15 Yıl		7
16-20 Yıl		3
21-25 Yıl		5
Müdür Yardımcılığını Bıraktığı İlçe	Çekmeköy	8
	Sancaktepe	7
	Ümraniye	3
	Kartal	1
	Ataşehir	1
	Üsküdar	1
İstifa Ettiği Dönemdeki Yöneticilik Deneyimi	1-3 Yıl	12
	4-8 Yıl	5
	8-12 Yıl	3
	12 yıl üstü	1
Kaç Okulda Müdür Yardımcılığı Yaptığı	1 Okulda	11
	2 Okulda	8
	3 Okulda	1
	4 Okulda	1

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Demografik Değişkenler	Sayı	
Müdür Yardımcılığını Bıraktığı Okul Türü	İlkokul	11
	Ortaokul	6
	Anadolu Lisesi	2
	Meslek lisesi	2
Müdür Yardımcılığını Bıraktığı Okulun Öğrenci Sayısı	0-999 Öğrenci	6
	1000-1999 Öğrenci	13
	2000-2999 Öğrenci	2
Müdür Yardımcılığını Bıraktığı Okulun Öğretmen Sayısı	0-30 Öğretmen	5
	31-50 Öğretmen	9
	51-70 Öğretmen	7

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerin 13’ü erkek, sekizi kadındır; çoğunluğu (9) 31-40 yaş arasında olup branş olarak da sınıf öğretmenlerinden (12) oluşmaktadır. Mesleki deneyimlerine bakıldığında çoğunluğu (7) 11-15 yıl öğretmenlik deneyimine; istifa ettiği dönemdeki yöneticilik deneyiminde ise (12) 1-3 yıl arası yöneticilik deneyimine sahiptir. Aynı zamanda çoğunluğu (11) sadece bir okulda müdür yardımcısı olarak çalışmış ve (11) ilkokulda görev yaparken müdür yardımcılığını bırakmış olup, müdür yardımcılığını bıraktığı okulun öğrenci sayısına bakıldığında 1000-1999 arasında öğrenci sayısına (f = 13) ve 31-50 öğretmen sayısına (f = 9) sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Olgubilim araştırmalarında ele alınan olgular veya konularla ilgili olarak deneyimlerin ayrıntılı biçimde betimlenmesi ve resmedilmesi amaçlanmaktadır ve olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama yöntemi görüşmedir (Patton, çev. 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmada, verilerin toplanması amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe dönen katılımcıların istifa etme nedenlerine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla ilgili alanyazın taranarak hazırlanan 11 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formundaki sorular şunlardır:

1. Demografik Bilgiler:

- Kaç yaşındasınız?
- Öğretmenlik alanınız nedir?
- Öğretmenlik deneyim yılınız nedir?
- Müdür yardımcılığını hangi ilçede görev yaparken bıraktınız?
- Müdür yardımcılığı görevini kaç yıl yöneticilik yaptıktan sonra bıraktınız?

- f) Kaç okulda müdür yardımcılığı yaptınız.
 - g) Müdür yardımcılığı bıraktığınız okul türü nedir?
 - h) Müdür yardımcılığı bıraktığınız okulun öğrenci mevcudu ne kadardı?
 - i) Müdür yardımcılığı bıraktığınız okulun öğretmen mevcudu ne kadardı?
2. Müdür Yardımcılığı görevinizi bırakmanıza neden olan görev tanımınızla ilgili nedenler nelerdir, açıklayabilir misiniz?
 3. Müdür Yardımcılığı görevinizi bırakmanıza neden olan bu görev ile ilgili kariyer engelleriniz nelerdir, açıklayabilir misiniz?
 4. Müdür Yardımcılığı görevinizi bırakmanıza neden olan okul içi ve dışı etkenleri açıklayabilir misiniz?
 - a) Okul içi etkenler nelerdir?
 - b) Okul dışı etkenler nelerdir?
 5. Müdür Yardımcılığı görevinizi bırakmanıza neden olan ast-üst ilişkisinden kaynaklı nedenler var mıdır, var ise nelerden oluşmaktadır?
 6. Müdür Yardımcılığı görevinizi bırakmanızın nedenleri arasında iş yükünün (görev yükü) etkili olduğunu düşünüyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
 7. Müdür Yardımcılığı görevinizi bırakmanızın nedenleri arasında personel ilişkilerinden ve okul kültüründen kaynaklı etkenler var mıdır, açıklayabilir misiniz?
 8. Müdür Yardımcılığı görevinizi bırakmanız gerektiği konusunda sizi ikna etmeye çalışan veya sizi bu konuda etkilemiş olan kişi ve kişiler var mıdır, var ise hangi noktalarda sizi ikna etmişlerdir, açıklayabilir misiniz?
 9. Müdür Yardımcılığı görevinizi bırakmanıza neden olan görev alanınızla ilgili haklarınız ve sorumluluklarınız bağlamında nedenler nelerdir, açıklayabilir misiniz?
 10. Müdür Yardımcılığı görevinizden ayrılarak öğretmenliğe geri dönüş yaptığınızda kariyer yaşamınızda ne tür olumlu-olumsuz değişiklikler oldu, açıklayabilir misiniz?
 11. Yöneticilik görevinize tekrar geri dönmeyi düşünüyor musunuz, dönmeyi düşünürseniz yöneticilik ile ilgili beklentileriniz ve yapmak istedikleriniz nelerdir, açıklayabilir misiniz?

Görüşme formundaki açık uçlu soruların geçerli ve amaca uygun nitelik ve kapsamda olup olmadığını belirlemek amacıyla Eğitim Yönetimi alanında uzman olan iki öğretim üyesinden görüş alınmış ve kapsamın değerlendirilmesi istenmiştir. Uzman değerlendirmesindeki ortak görüş doğrultusunda iki soruda düzeltmeye

gidilmiştir. Aynı zamanda İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde bulunan biri ilkokul biri de ortaokulda görev yapan ve müdür yardımcılığından istifa etmiş iki öğretmene pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler kodlanmış ve sunulan görüşlerden elde edilen kodların tutarlı ve birbirine yakın olduğu görülmüştür. Görüşme formuna son biçimi verildikten sonra araştırma kapsamındaki katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin görüşmeler 2017 Kasım-Aralık aylarında yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, görüşme sırasında katılımcılar, görüşme ile ilgili olarak bilgilendirilmiş, veri kaybını önlemek amacıyla izin alınarak kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve verilere ulaşmaktır. Veriler daha derin bir işleme sokulur. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlenerek yazıya aktarılmış ve Nvivo 11.0 programı ile yazıya aktarılan görüşler iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve bu kodlar daha sonra belirli kategori ve temalar altında analiz edilmiştir. İki uzman tarafından yapılan kodlama ve kategorilendirme-temalandırma işleminin birbirleriyle büyük oranda tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrı düşülen kodlarda ise iki uzman biraraya gelerek fikir birliğine varılmıştır (Creswell, çev. 2013). Bulguların güvenilirliğinin sağlanması açısından elde edilen kodlar ve temalar, daha önce görüşme yapılan iki katılımcının (Y4, Y7) görüşlerine sunulmuş ve katılımcı dönütlerinin, elde edilen bulgularla uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada analizlerin, bulguların ve alıntılarının ifade edilmesinde görüşülen müdür yardımcılığından istifa etmiş öğretmenlere, birer kod numarası verilerek (Y1, Y2, ...) açıklamalar yapılmıştır. Kodlamalarda Y harfi müdür yardımcılığı görevinden istifa etmiş olan öğretmenleri, sayılar ise katılımcı numarasını belirtmektedir.

Bulgular

Bu başlık altında müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin ayrılma nedenlerine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Görev Tanımından Kaynaklanan Nedenler

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin görev tanımından kaynaklanan nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Görev Tanımından Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Görev Tanımından Kaynaklanan Nedenler	İdari evrak işlerinin fazlalığı	12	Y7, Y13, Y14 Y18, Y5, Y9 Y16, Y17, Y19 Y15, Y21, Y6
	Görev alanı dışı işlerle uğraşmak	5	Y1,Y5,Y9,Y16Y2
	Görev dağılımında eşitsizlik	2	Y10,Y9
	Görev tanımının açık olmayışı	2	Y13,Y18
	Görev dağılımının kişiye uygun olmaması	1	Y3

Tablo 2’de görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu idari evrak işlerinin fazla olmasının istifa etmelerinde önemli bir neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda birçok öğretmenin okul yöneticisi olarak çalıştıkları sürede öğretimsel amaçlarla uğraşmayı hedeflerken, daha çok evrak işleri ile uğraşmaları ve görev alanı dışındaki işler yapmalarının müdür yardımcılığındaki iş doyumlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan biri (Y9) bu durumu şöyle açıklamıştır:

Çok fazla prosedür var, prosedürlerle uğraşmaktan kendi işinizi yapamıyorsunuz. Kağıt işiyle uğraşmak ve sürekli bir yerlere kağıt üzerinden hesap vermektense asıl meselelerle uğraşamadık. İlçenin istediği birçok evrak var. Aklınıza gelebilecek her şeyle uğraşmak zorunda kalmak benim için zordu. Müdürün istediği evrakları arşivleme işlemi yapan bir iş durumuna getirilmiş şuan müdür yardımcılığı. Öğrenci işleriyle uğraşmamız gerekirken evrak işleriyle uğraşıyoruz aslında eğitim sistemimiz de böyle ve evrak işlerine dayalı tamamen. Gerçekleri görmüyoruz kağıt üzerinde yaşıyoruz sadece.

İlgili katılımcı (Y9), görüşlerinde evrak işlerinin, görev alanı ile ilgili işlerin büyük bir bölümünü kapladığını ve bu durumun onların öğrenci ve öğretim iş ve işlemlerine yoğunlaşmalarını engellediğini belirtmiştir.

Kariyer Engelleri İle İlgili Nedenler

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin kariyer engellerine bağlı nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Müdürlük Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Kariyer Engellerine Bağlı Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Kariyer Engelleri İle İlgili Nedenler	Mülakat ve adam kayırma	15	Y1, Y13, Y14, Y20, Y3, Y4, Y5, Y16, Y17, Y19, Y2, Y8, Y15, Y21, Y6
	Kariyer olarak görmeme	10	Y1, Y12, Y14, Y18, Y20, Y3, Y5, Y16, Y17, Y21
	Siyasi-ideolojik engel	9	Y1, Y11, Y13, Y4, Y5, Y16, Y17, Y2, Y15
	Görev süresinin sınırlı olması	6	Y20, Y3, Y16, Y19, Y15, Y21
	Atama sisteminin sürekli değişmesi	5	Y11, Y16, Y19, Y2, Y21
	Bireysel isteksizlik	5	Y7, Y12, Y13, Y18, Y9
	Sendika değiştirme şartı	4	Y13, Y17, Y8, Y15
	İleriyi görememek	4	Y11, Y17, Y2, Y15
	İşlevsel bir kariyer basamağı olmaması	1	Y14

Tablo 3'te görüldüğü gibi müdürlük yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu sözlü sınav ve adam kayırmanın, müdürlük yardımcılığını bir kariyer olarak görmemelerinin ve siyasi-ideolojik engellerin kendileri açısından ilerlemelerinde engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda eğitim yönetimi açısından nesnel nitelikleri esas alan bir atama ve kariyer sisteminin olmadığı görülmekle birlikte, müdürlük yardımcılığı görevinin, işin uygulayıcıları tarafından bir kariyer basamağı veya işlevsel bir basamak olarak görülmemesi de dikkate değer nitelik taşımaktadır. Konu ile ilgili katılımcılardan biri (Y16) şu görüşü belirtmiştir:

Eskiden olduğu gibi sınav yok şimdi belli bir yere ait olmak gerekiyor, torpilin olması gerekiyor. Mülakat yapılıyor fakat mülakat objektif olmaz, karşınızdakinin giyim kuşamaı dahi etkiler, kaldı ki ülkemizde bu anlamda iyi bir sınav vermemişiz. Mülakat demek ülkemizde adam seçmek demektir, şeffaflık yok. Müdürlük yardımcısı olarak hayatımı devam ettiren insanlar ve emekli olan yüzlerce insan gördüm, çünkü önünde geleceği noktalar okul müdürü, şube müdürü, ilçe veya il müdürü olmak fakat bu kariyerlerin hepsi de bir şekilde başka nitelikler göz önünde bulundurularak doluyor, sonuç olarak müdürlük yardımcısı, kariyer olarak bu kadroların liyakat dışı nedenlerle doldurulması sonucu yükselemiyor ve emekli olana kadar müdürlük yardımcısı olarak kalıyor, yapacağı bir şey yok. Şeffaflık yok yani.

İlgili katılımcı (Y16), görüşlerinde müdürlük yardımcılığı kariyerinde nesnel niteliklerin esas alınmadığını, aidiyet sunan niteliklerin, bu kariyerin ve sonraki kariyer aşamalarının elde edilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Okul Dışı Etkenlerden Kaynaklanan Nedenler

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin okul dışı etkenlere bağlı nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Okul Dışı Etkenlere Bağlı Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Okul Dışı Etkenler	Aile	16	Y7, Y1, Y10, Y11, Y12, Y13, Y18, Y20, Y4, Y5, Y9, Y16, Y17, Y19, Y8, Y21
	Olumsuz okul çevresi	6	Y12, Y18, Y3, Y4, Y9, Y6
	Eve iş getirme	5	Y7, Y1, Y11, Y13, Y5
	Ulaşım sıkıntısı	4	Y10, Y9, Y16, Y19
	Sürekli mevzuat değişiklikleri	3	Y16, Y19, Y6
	Üst yönetimlerin etkisi	1	Y14

Tablo 4'te görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu aile ve olumsuz okul çevresinin istifa etmelerini önemli düzeyde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu anlamda aile, bireyler açısından ertelenemeyecek, vazgeçilemeyecek niteliğiyle ve kariyer hedeflerinin geri plana atılmasını sağlayacak riskler barındırması nedeniyle yaşamsal öneme sahiptir. Konu ile ilgili katılımcılardan birinin (Y21) görüşleri şöyledir:

Aile açısından bırakmayı düşünüyordum. Zaman açısından çok sıkıntı yaşıyordum, sabah yedi akşam yedi gibi çalışıyorduk, ikili eğitim vardı ve aileme yeterli zaman ayıramadım, çocuklarımla yeterince ilgilenemedim. Çocuklar ve eşin, belli bir saatten sonra seni evde görmek istiyorlar, eşim yarım gün çalışıp ben bütün gün okulda olduğum zaman sosyal aktiviteler ister istemez kesintiye uğruyor.

İlgili katılımcı (Y21), görüşlerinde müdür yardımcılığı görevinde uzun çalışma süresinden dolayı ailesine çok fazla zaman ayıramadığını ve bu durumun aile ilişkilerini etkilediğini belirtmiştir.

Okul İçi Etkenlerden Kaynaklanan Nedenler

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin okul içi etkenlere bağlı nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Okul İçi Etkenlere Bağlı Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Okul İçi Etkenler	İş yoğunluğu (iş yükü)	19	Y7, Y1, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y18, Y3, Y4, Y5, Y9, Y16, Y17, Y19, Y2, Y8, Y15, Y21
	Öğrenci davranış sorunları	9	Y10, Y11, Y12, Y13, Y18, Y5, Y9, Y19, Y21
	Okulun parasal sorunları	7	Y1, Y13, Y5, Y19, Y15, Y21, Y6
	Müdürün olumsuz etkisi	7	Y12, Y18, Y20, Y4, Y16, Y21, Y6
	Velilerin olumsuz etkisi	7	Y1, Y10, Y11, Y18, Y3, Y5, Y17
	Öğretmenin olumsuz etkisi	6	Y1, Y10, Y11, Y18, Y16, Y17
	Personel eksikliği	6	Y1, Y10, Y13, Y18, Y19, Y21
	Kadro değişimi	5	Y18, Y5, Y16, Y2, Y21
	Öğrenci ve öğretmen sayısının fazlalığı	3	Y12, Y5, Y17
	Yöneticilerin deneyimsizliği	1	Y2
Kaynakların etkili yönetilememesi	1	Y11	

Tablo 5'te görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu iş yoğunluğunun ve iş yükünün bu kariyerdan vazgeçmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda bireylerin stres ve tükenmişlik yaşamada iş yükü önemli bir etken olup birey sınırlarını aşan niteliğe ulaştığında vazgeçme kararlarına neden olan önemli bir etkene dönüşmektedir. Konu ile ilgili katılımcılardan biri (Y15) bu durumu şöyle açıklamıştır: "Ben bulunduğum okulda, bir okulda ne kadar iş varsa hepsi benim üzerimdeydi. Eğitim öğretim işleri, ek dersler yani aklınıza gelebilecek her şey benim üzerimde idi. Nöbetçi olduğumuzda bile iş yoğunluğundan dolayı çıkıp okulu gezemiyorsunuz." diyerek müdür yardımcılığı görevinde çok fazla işle uğraşmak zorunda kaldığını ve bu durumun görevin gerektirdiği rutin akışı bozduğunu belirtmiştir.

Personel İlişkilerinden Kaynaklanan Nedenler

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin personel ilişkilerine bağlı nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Personel İlişkilerine Bağlı Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
	Personele iş yaptırmada zorluk	7	Y1, Y12, Y18, Y3, Y5, Y9, Y19
	Ödüllendirilmede eksiklik	6	Y12, Y13, Y14, Y20, Y9, Y17
	Müdürün baskıcı tutumu	5	Y12, Y20, Y3, Y13, Y21

(devam ediyor)

Tablo 6 (devam)

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Personel İlişkilerinden Kaynaklanan Etkenler	Arada kalma	4	Y11, Y4, Y5, Y2
	Müdürün yetersizliği	4	Y14, Y20, Y16, Y6
	Müdürün ayrımcılık yapması	3	Y4, Y16, Y6
	Fikirlerin önemsenmemesi	3	Y14, Y18, Y3
	Görüş farklılıkları	3	Y11, Y20, Y5
	Müdürün, konunun sarsıldığı düşüncesi	3	Y4, Y16, Y21
	Yöneticiler arası çatışma	2	Y13, Y20
	Karar süreçlerine dahil edilmeme	2	Y11, Y15
	İlişki mesafesini ayarlama eksiklik	1	Y18

Tablo 6’da görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu, özellikle 1-3 yıl bu görevi yapıp istifa edenler, öğretmenlere ve diğer personele iş yaptırmada zorluk yaşadıklarını, müdür tarafından ödüllendirilmede eksiklik yaşadıklarını ve müdürün baskıcı tutuma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda mesleğe yeni başlayan müdür yardımcılarının deneyim eksikliğinden kaynaklanan olumsuzluklar yaşamaları olasıdır. Bu durum, yöneticilik kıdemi düşük olan müdür yardımcılarının özellikle öğretmen, müdür ve diğer personel ile ilişkilerini ayarlama bazı sorunlar yaşamaları, kariyerlerinin başlangıç aşamasındaki idealist beklentilerinin ortamdaki diğer paydaşlarla çatışması ve ilişkilerin bozulmasına neden olacak niteliğe ulaşması ile açıklanabilir.

Konu ile ilgili katılımcılardan biri (Y12) “Yine hizmetlilerin iş ve işlemlerini takip ettiğim için onlara iş yaptırmada konusunda da zorluk yaşadım. Hatta birinin işine son vermek zorunda kaldım. Bu da çok üzümüştü beni” diyerek personele iş yaptırmada zorluk yaşadığını, bir diğer katılımcı ise (Y14) “Bir keresinde bir öğrencinin il düzeyinde kompozisyon dalında birinci olmasına rehberlik düzeyinde katkı sundum. Sonrasında bu başarının diğer bir müdür yardımcısının başarı belgesi almasında kullanıldığını öğrendim” diyerek ödüllendirme konusunda haksızlık ve eşitsizliklerin olduğunu belirtmiştir.

Haklar ve Sorumluluklar Bağlamında Nedenler

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin müdür yardımcılarının hakları ve sorumlulukları bağlamındaki nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Müdür Yardımcılarının Hakları ve Sorumlulukları Bağlamındaki Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Haklara Bağlı Nedenler	Maddi getirisinin az olması	15	Y7, Y11, Y12, Y13, Y14, Y18, Y3, Y5, Y9, Y16, Y17, Y19, Y8, Y15, Y21
	İzinlerin azlığı ve kullanamama	14	Y7, Y1, Y11, Y12, Y13, Y18, Y3, Y4, Y5, Y9, Y16, Y19, Y8, Y21
	Uzun çalışma süresi	14	Y7, Y11, Y12, Y13, Y14, Y18, Y3, Y5, Y16, Y17, Y19, Y8, Y15, Y6
	Yaptırım (yetki) gücünün olmayışı	7	Y12, Y18, Y5, Y16, Y17, Y19, Y21
	Ders yükünün fazla olması	2	Y1, Y18
	İnsiyatif kullanamama	2	Y4, Y5
Sorumluluklara Bağlı Nedenler	Her şeyden sorumlu olma	13	Y7, Y1, Y12, Y18, Y3, Y5, Y9, Y16, Y17, Y19, Y2, Y15, Y21
	Hata ve yanlışlardan sorumlu kalma	5	Y12, Y4, Y5, Y15, Y21
	Sorumlulukların eşit dağıtılmaması	3	Y10, Y3, Y9
	Süresiz sorumluluk	2	Y7, Y16

Tablo 7’de görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu, müdür yardımcılığının maddi getirisinin ve izinlerinin az olduğunu, izin kullanamadıklarını, uzun çalışma sürelerine sahip olduklarını, buna karşın her şeyden sorumlu kaldıklarını ve sorumluluk yüklerinin süresiz ve ağır olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda müdür yardımcılığı görevi, her ne kadar okul içerisinde bir kariyer gibi görünse de yaklaşık olarak öğretmenlerle aynı maddi getiriye sahip, buna karşın sorumluluğun, mesainin ve iş yükünün fazla olduğu bir nitelik taşımaktadır. Mesai saatleri dışında okulda işlere devam etme, eve iş getirme, hafta sonu çalışma gibi iş yüklerini barındıran ve son yıllarda birim iş oranının giderek arttığı okul yöneticiliğinin, müdür yardımcıları açısından ayrılma kararını kolaylaştıran ve buna isteklendiren bir niteliğe bürünmesi olasıdır.

Konu ile ilgili katılımcılardan biri (Y8) “Belki de daha fazla çalışabilirdim, ama işte çok fazla zaman ayırıp az ücret alınca bırakmam gerektiğini düşündüm. Ücreti düşük, öğretmenden farkı yok hatta öğretmen senden daha fazla alabiliyor ve daha fazla zaman harcıyorsun” diyerek müdür yardımcılığı görevinde maddi olarak doyum sağlayamadığını ve iş-ücret dengesinin görevi bırakmasında etkili olduğunu; bir diğer katılımcı (Y13) “Kar yağıyor herkes tatil yapıyor sen okuldasin, hafta sonu çalışmak zorunda kalıyorsun” diyerek izin haklarının yetersiz ve adil olmadığını; başka bir katılımcı ise (Y21) “Müdür yardımcısı iken bir öğretmenimiz, ‘hocam bilgisayarında virüs var, halledebilir misiniz’ dediğini hatırlıyorum, o açıdan müdür yardımcılarını acıyorum yükleri çok ağır, her şeyden sorumlular” diyerek sorumluluk alanlarının çok yoğun ve fazla olduğunu belirtmiştir.

Bireysel Nedenler

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin bireysel nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Bireysel Nedenlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Bireysel Nedenler	Zihinsel-duygusal tükenme	8	Y11, Y12, Y14, Y18, Y20, Y9, Y17, Y19
	Kendine zaman ayıramama	5	Y1, Y10, Y18, Y9, Y8
	Umutsuzluk	3	Y1, Y3, Y4
	İş doyumunun azalması	2	Y18, Y17
	Yetersizlik hissetme	2	Y13, Y5
	Çatışmadan kaçınma	2	Y14, Y2
	Motivasyonda azalma	1	Y14
	Okula uyum sorunu	1	Y13
	Beklentilerle ortamın uyumsuzluğu	1	Y3

Tablo 8’de görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu zihinsel-duygusal tükenmişlik yaşadıklarını ve kendilerine yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Psikolojik etkenler önemli kararların alınmasında temel zemini oluşturmaktadır. Bu anlamda okul bağlamında yaşanan olumsuzluklar veya okul dışı bireyi tetikleyen baskı kaynakları öncelikli olarak okul yöneticilerinin ruhsal dünyasını zedelemektedir. Psikolojik anlamda yaşanan tükenmişlik, umutsuzluk, düşük güdülenme, doyumun azalması, müdür yardımcılığı açısından rahatlayabileceği ve mutluluğu aradığı bir mesleki değişim kararı almasına neden olabilmektedir.

Konu ile ilgili katılımcılardan biri (Y20) “Müdür yardımcısıyken daha yorgun hissediyordum kendimi ve sürekli yorgun düşüyordum veya aklınız rahat değil sürekli zihniniz meşgul ama öğretmenlikte öyle değil daha rahatsız bu konuda” diyerek müdür yardımcılığı görevinde bedensel ve ruhsal olarak tükenmişlik yaşadığını; bir diğer katılımcı ise (Y8) “Ben daha çok zaman anlamında, kendime, aileme daha fazla zaman ayırayım diye ayrıldım” diyerek kendi bireysel gereksinimlerine ve ailesine zaman ayırmanın etkili olduğunu belirtmiştir.

Ayrılmaya İsteklendiren Kaynaklar

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin kendilerini ayrılmaya isteklendiren kaynaklara ilişkin görüşleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Kendilerini Ayrılmaya İsteklendiren Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Ayrılmaya İsteklendiren Kaynaklar	Bireysel karar	10	Y11,Y12,Y13,Y14,Y18,Y20,Y9Y16,Y17,Y6
	Arkadaş çevresi	8	Y1,Y10,Y18,Y4,Y5,Y19,Y8,Y21
	Aile bireyleri	7	Y7,Y1,Y12,Y4,Y8,Y15,Y21
	Meslektaş etkileşimi	1	Y3

Tablo 9’da görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenler, istifa etme süreçlerinde bireysel kararlarının, arkadaş çevresi ve aile bireylerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda bireyin gelecek planlamalarında bir karara varması birey yaşamında olası değişimleri sağlamaktadır. Bireye yakın olan aile ve arkadaş çevresinin baskı ve ikna unsuru olarak birey kararında etkili olması dikkate değerdir. Konu ile ilgili katılımcılardan biri (Y20) “Müdür yardımcılığı görevimden kendi isteğim ile ayrıldım, bu konuda beni kimse ikna etmedi, yapmak istemediğime karar verip istifa ettim” diyerek iç güdülenme süreçlerinin etkili olduğunu; bir diğer katılımcı ise (Y8) “Arkadaşlarım da yine gereksiz, çok fazla çalışıyorsun kar tatili yok maaş farkı yok, şeklinde telkinlerde bulunuyorlardı. Bayan işi değil yani” diyerek dış ikna öğelerinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenliğe Dönüş Sonrası Yaşanan Değişiklikler

Müdür yardımcılığından ayrılan katılımcıların öğretmenliğe dönüş sonrası yaşadıkları olumlu ve olumsuz değişikliklere ilişkin görüşleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Katılımcıların Öğretmenliğe Dönüş Sonrası Yaşadıkları Olumlu ve Olumsuz Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Olumlu Değişiklikler	Rahatlama-mutluluk	12	Y7, Y1, Y13, Y18, Y20, Y16, Y17, Y19, Y8, Y15, Y21, Y6
	Sorumlulukta azalma	10	Y7, Y1, Y11, Y18, Y5, Y16, Y19, Y15, Y21, Y6
	Aileye daha fazla zaman ayırma	9	Y7, Y12, Y18, Y4, Y16, Y19, Y15, Y21, Y6
	Kendisine zaman ayırma	7	Y10, Y11, Y18, Y5, Y9, Y19, Y15
	Öğrencilerle buluşma mutluluğu	7	Y11, Y12, Y13, Y14, Y20, Y9, Y2
	Bakış açısında değişme	6	Y13, Y14, Y18, Y4, Y17, Y2
	Kişisel gelişime zaman ayırma	4	Y10, Y11, Y18, Y3
	İş doyumu	4	Y12, Y18, Y20, Y17
	Eski rolün uyumu kolaylaştırması	3	Y18, Y4, Y8
	Stres ve kaygının azalması	3	Y10, Y19, Y6
	Sınıf içerisinde bağımsız hareket alanı	1	Y14
	Maddi iyileşme	1	Y16

(devam ediyor)

Tablo 10 (devam)

Temalar Alt Temalar		Sayı	Katılımcılar
Olumsuz Değişiklikler	Olumsuzluk olmadı	10	Y7, Y11, Y13, Y14, Y18, Y3, Y5, Y17, Y8, Y15
	Uyum sorunu	4	Y12, Y4, Y19, Y21
	Rol değişikliğinde zorluk yaşama	3	Y12, Y4, Y19
	Hareket alanının daralması	2	Y12, Y6
	Sınıf yönetiminde eksiklik yaşama	2	Y9, Y2
	Prestij kaybı	1	Y19
	Çevrenin yetersiz görme algısı	1	Y16

Tablo 10’da görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu, dönüş sonrası rahatlama-mutluluk yaşadıklarını, sorumluluklarının azaldığını, aileye ve kendilerine daha fazla zaman ayırdıklarını ve öğrencilerle tekrar buluşmanın onları mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda çoğunluğu öğretmenliğe dönüş sonrası herhangi bir olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda yoğun bir işle uğraşmak zorunda kalan ve stres, tükenmişlik yaşayan müdür yardımcılarının öğretmenliğe dönüş sonrası mutluluklarını belirtmeleri, istifa etme nedenlerinin dikkate alınması ve ayrıntılı incelenerek gerekli çalışmaların yapılması bakımından dikkate değerdir.

Katılımcılardan biri (Y7) “Olumlu olarak kafam çok rahatladı, eve gittiğimde kafam rahat, okulla ilgili bir şey düşünmüyorum” diyerek ruhsal olarak doyum düzeyinin yükseldiğini; bir diğer katılımcı (Y19) “Sınıftaki sorumlulukla okulun sorumluluğu aynı değil, sınıfta 40 öğrenci ile muhatapken idarecilikte 2000 öğrenci ve bunların velileri ile aynı zamanda 50-60 öğretmenle muhatap oluyorsun. Yorucu yani. Okulun tüm sorumluluğundan ziyade sınıfın sorumluluğu daha az” diyerek öğretmenliğe dönüş sonrası sorumluluklarının azaldığını; bir diğer katılımcı ise (Y17) “Olumsuz anlamda hiçbir şey yaşamadım döndükten sonra, sanki altı yıl önce nerde bıraktıysam oradan devam etmişim gibi hissediyorum” diyerek öğretmenliğe dönüş sonrası öğretmenlik yaşamını etkileyen herhangi bir olumsuzluk yaşamadığını belirtmiştir.

Müdür Yardımcılığına Geri Dönme Durumu

Müdür yardımcılığından ayrılan öğretmenlerin tekrar müdür yardımcılığına geri dönme durumuna ilişkin görüşleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Müdür Yardımcılığından Ayrılan Öğretmenlerin Tekrar Müdür Yardımcılığına Geri Dönme Durumuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Sayı	Katılımcılar
Geri Dönme Durumu	Düşünmüyorum	12	Y7, Y1, Y11, Y14, Y20, Y9, Y16, Y17, Y2, Y8, Y15, Y6
	Düşünüyorum	9	Y10, Y12, Y13, Y18, Y3, Y4, Y5, Y19, Y21

Tablo 11’de görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin çoğunluğu, müdür yardımcılığına geri dönmeyi düşünmemektedirler. Bu anlamda verdikleri kararın onları mutlu ettiği ve güdülediği görülmektedir. Fakat birçoğu müdür yardımcılığına geri dönme durumuyla ilgili olarak açık kapı bırakmakta ve çeşitli beklentileri şart koşmaktadır. Konu ile ilgili katılımcılardan biri (Y7) “Asla dönmeyi düşünmüyorum. Dönersem, beklentilerim ise müdür yardımcılarının maaşının ve ek dersinin artırılması, idarecilerin derse girme olayının kaldırılması, ek derslerin izin durumlarında kesilmemesi, bunlar olursa belki dönebilirim” diyerek kararlı bir görüş sunmuş ve dönme isteği olduğunda ise haklara dönük çeşitli beklentiler dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan katılımcıların büyük çoğunluğu (12 / 21) kariyerlerinin başlangıç basamağında (1-3 yıl) istifa etmişlerdir. Bu durum Bakioğlu’nun (1994) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Fakat, Darmody ve Smyth’e (2008) göre okul yöneticilerinin, kariyere başladıkları ilk yıllarda iş doyumları yükselirken özellikle 4-6 yıllık dönemde iş doyumlarında düşüş yaşanmakta ve daha sonra yöneticilik kıdemleri arttıkça iş doyumları artmaktadır. Bu anlamda araştırmamız ile farklılık göstermektedir. Ancak istifa edenlerde ikinci sırayı (5 / 21) 4-8 yıllık yöneticilik kıdemi aralığında istifa edenler almakta olup bu anlamda Darmody ve Smyth’in (2008) araştırmasındaki iş doyumunun zayıfladığı dönem (4-6 yıl yönetici kıdem aralığı) ile paralellik göstermektedir. Yine bu araştırmada istifa edenler arasında yöneticilik deneyim yılı yüksek olanların az olması Darmody ve Smyth’in (2008) kariyer ilerledikçe iş doyumunun artmasıyla açıklanabilir. Aynı zamanda Amerika’da RAND adlı şirket tarafından yapılan bir araştırmada da birçok okul yöneticisinin mesleğinin ilk veya ikinci yılında ayrıldıkları bulgulanmıştır. Hatta katılımcıların yüzde ellisinden daha fazlası mesleğin ilk iki yılında yöneticilik görevinden ayrılmışlardır (Burkhauser ve diğ., 2012). Okul yöneticiliğinin ilk yıllarının görevden ayrılma kritik kararına zorlayan rol karmaşası süreci, okul yöneticilerinin kariyer aşamalarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırma ve çalışmalarda da göze çarpmaktadır (Hart, 1993; Reeves ve diğ., 1998; Weindling, 2000). Bu durum, müdür yardımcılığının ilk yıllarının zorlu sürecinin, ayrılma nedenlerine ilişkin kaynağı oluşturduğunu göstermektedir.

Müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, müdür yardımcılığı yaparken idari evrak işlerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda görev alanı dışı işlerle uğraştıklarını, görev dağılımında eşitsizlik olduğunu, görev tanımlarının açık olmadığını ve kendilerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Murphy’e (1995) göre işyerlerinde rol çatışmasını oluşturan temel öğelerden biri, bireyin kurumdaki rolü, rol belirsizliği, personelin sorumluluğu, tanımlanmamış örgütsel sınırlar nedeniyle meydana gelen çatışmalardır (akt., Manabete, John, Makinde ve Duwa, 2016). Gmelch ve Swent’e (1982) göre okul yöneticileri, gündelik idari işlerin yerine getirilmesinden kaynaklanan stres yaşamaktadırlar (akt., Gmelch, Gates, Parkay ve Torelli, 1994). Koşar, Sezgin ve

Aslan (2013), okul yöneticilerinin görev alanları dışında birçok işle ilgilenmek zorunda kaldıklarını belirlemiştir. Turan ve Yalçın (2015) ise okul yöneticilerinin yapmak istedikleri işler ile yaptıkları işler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu durumun okul yöneticisinin asli görevinden uzaklaşmasına neden olduğunu saptamıştır. Bu anlamda elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, önlerinde kariyer engeli olarak sözlü sınav (mülakat), adam kayırma olduğunu ve müdür yardımcılığını kariyer olarak görmediklerini belirtirken siyasi-ideolojik engellerin olduğunu da dile getirmişlerdir. Aynı zamanda görev süresinin sınırlı olmasının, atama sisteminin sıklıkla değişmesinin, sendika değiştirmek zorunda kalmalarının ve ileriye görememelerinin müdür yardımcılığı kariyeri önünde bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Erginer ve Köse'ye (2012) göre siyasi kadrolaşma ve kural dışı atamalar, Shen, Cooley ve Ruhl-Smith'e (1999, s. 359) göre ise ilerleme şansı olmaması okul yöneticilerinin mesleği bırakmalarında etkili olmaktadır. Yine Murphy'e (1995) göre bireylerin işyerinde yaşadıkları stresi yaratan kaynaklardan biri de, bireylerin kariyer gelişimi doğrultusunda yükselme veya yükselmeme, iş güvenliğinin eksikliğidir (akt., Manabete ve diğ., 2016). Aynı zamanda Türkmenoğlu ve Bülbül (2015) de okul yöneticilerinin dört yıllığına görevlendirilmesinin, okul kültürü oluşturma açısından yetersiz kalacağını, yöneticiliğe atanan kişilerin görev süresi bittikten sonra tekrar görevlendirilme yönünde kaygılar taşıyacaklarını, güdülenmelerinin ve okula bağlılıklarının azalacağını, mülakata dayalı bir atama sisteminin, nesnel olmayan, kayırmaya yönelik taraflı değerlendirmelere yol açacağını belirtmişlerdir. Bu yönüyle elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Yine büyük çoğunluğu, müdür yardımcılığından istifa etmelerinde dış etken olarak aileden kaynaklanan nedenlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Shen ve diğ.'ne (1999) göre aile ve toplum ile ilişkili sorunlar okul yöneticilerinin mesleği bırakmalarında etkili olmaktadır. Aileden kaynaklanan etkenlerin, özellikle kadın yöneticiler tarafından ertelenemeyecek risk (çocuğun bakımı, aile bütünlüğü gibi) öğeleri barındırması nedeniyle bireylerde kariyerden vazgeçmeye uzanan baskın etken olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, müdür yardımcılığından istifa etmelerinde okul içi etken olarak iş yoğunluğunun ve iş yükünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci davranış sorunlarının, okulun parasal yetersizliklerinin, müdürün, velilerin ve öğretmenlerin olumsuz etkisinin de etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca personel eksikliğinin, sürekli kadro değişiminin, öğrenci ve öğretmen sayısının fazla olmasının, yöneticilerin deneyimsizliğinin etkisinden de söz edilmiştir. Bu bağlamda, Göksoy (2015), okulların, en az bürokrasinin görüleceği yerler olarak bilinirken tam tersine özellikle sıkı hiyerarşi, evrak işi, iş yükü, işlemlerin yavaş işlemesi gibi süreçlerin yoğun olarak hissedildiği yerler olduğunu belirtmektedir. Yine Gmelch ve Swent (1982), okul yöneticilerinin, okul bütçesine

halkın desteğini sağlama kaynaklı ve öğrenciler arasındaki çatışmaları ele alma, aile ve okul çatışmasını çözme, öğrenci disiplin sorunlarını ele alma gibi çatışma ortamlarının yarattığı stres durumlarını yaşadığını (akt., Gmelch ve diğ., 1994); Jonga, Grundmeyer ve Yankey (2017), yöneticilerin yüksek iş istemleri ve mantıksız beklentiler, paydaşları yönetme zorlukları, sorunlu iş-yaşam dengesi, desteğin azlığı nedenlerinden dolayı iş memnuniyetsizliği yaşadıklarını; Allen ve Weaver (2014), okul müdür yardımcılarının daha çok finans-bütçe, zaman yönetimi, iş yaşam dengesi, okul kültürü gibi alanlarda gelişmeye gereksinim duyduklarını; Shoho ve Barnett (2010) yeni okul yöneticilerini zorlayan en önemli öğelerden birinin okul bütçesiyle baş etmek ve artan iş yükü olduğunu; Gray ve Behan (2005), okul yöneticilerinin özellikle belirli branşlarda öğretmen bulmakta zorlandıklarını ve bunları geçici personelle çözmeye çalıştıklarını ve bu durumun okul açısından sorunlar yarattığını; Hausman ve diğ. (2001) ise müdür yardımcılarının çoğunluğunun, zamanlarını daha çok öğrenci sorunlarını çözmek ve öğrenciyle ilgili olarak aile ve öğretmenlerle iletişim kurmak için harcamakta olduklarını belirlemişlerdir. Bu yönüyle elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada, müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenlere ve diğer personele iş yaptırmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda müdürün kendilerini ödüllendirmesinde eksiklik yaşadıklarını, müdürün baskıcı tutumunun olduğunu ve öğretmen ile müdür arasında kaldıklarını belirtmişlerdir. Yine okul müdürlerinin yetersiz olduğunu, ayrımcılık yaptığını ve zaman zaman müdür yardımcılarına daha fazla ilgi gösterilmesi nedeniyle kendi konularının sarsıldığını düşüncesine kapıldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda müdür tarafından düşüncelerinin önemsenmediğini, müdür ile görüş farklılıklarına sahip olduklarını ve zaman zaman yöneticiler arası çatışma yaşandığını, okuldaki karar süreçlerine dâhil edilmediklerini, öğretmen ve diğer personelle ilişki mesafelerini ayarlamalarında eksiklik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle 1-3 kıdem aralığında istifa edenlerin daha fazla görüş bildirmesi, yöneticilik kariyerinde yeni olan bu evredeki yöneticilerin öğretmen ve diğer personelle ilişkiyi ayarlama ve yönetmede deneyimsiz olduklarının ve sorun yaşadıklarının göstergesidir. Bu bağlamda, Murphy (1995), bireylerin işyerinde yaşadıkları stresi oluşturan temel kaynakları, meslektaşları ve astları ile düşük düzeyde ilişki kurmak, şiddet ve taciz tehdidi, karar vermede katılımcı veya katılımcı olmayan kurumsal yapı olarak belirtmiştir (akt., Manabete ve diğ. 2016). Yine Hayon, Faraj ve Wubbels (2001), yöneticilerde kişiler arası ilişki algılamalarının olumlu olmasının tükenmişliği azaltacağını, olumsuz olmasının ise tükenmişliği arttıracığını belirtmektedir. Erginer ve Köse (2012) ise okul yöneticilerinin çalışmalarının değer görmemesinin onların görevi bırakmalarına neden olacağını vurgulamıştır.

Bununla birlikte müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu görevin ekonomik anlamda herhangi bir maddi getirisinin olmadığını, müdür yardımcılarının izin haklarının az olduğunu ve çoğu zaman kullanamadıklarını öne sürmüşlerdir. Yine uzun çalışma sürelerine sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda yaptırım (yetki) güçlerinin olmadığını, okulda boş derslere ve maaş

karşılığı derslere girmeleri nedeniyle ders yüklerinin fazla olduğunu ve okulda insiyatif kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Shen ve diğ. (1999), maaş düşüklüğünün okul yöneticilerinin mesleği bırakmalarında etkili olduğunu; Dlugosh (1994), okul yöneticilerinin, maaşlarını arttırmak ve üst pozisyonlara yükselmek nedenlerinden dolayı meslekte hareketlilik yaşadıklarını; Kruger, Eck ve Vermeulen (2005) ise okul yöneticilerinin % 70'inin işlerinin yapısının değiştiğini kabul ettiklerini ve çalışma koşullarının yaşadıkları bunalımlarda önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Bu yönüyle elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu okuldaki her şeyden sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, müdür tarafından verilen sorumlulukların eşit dağıtılmadığını, okulda her ay düzenli yapılması gereken işler olduğu için sürekli sorumluluk altında kaldıklarını belirtmişlerdir. Amerika'da da 2012'de 500 okul yöneticisi üzerinde yapılan bir araştırmada kamu okullarındaki yöneticilerin, yaklaşık % 75'i işlerinin çok karmaşık olduğunu ve % 48'i hafta içerisinde belirli günlerde kendilerini yoğun stres altında hissettiklerini, onda dokuzu ise öğrencileriyle ilgili olarak meydana gelen her şeyden kendilerini sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir (MetLife Survey, 2012 akt., Jonga ve diğ., 2017). Bu anlamda bu araştırma, elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, müdür yardımcılığı görevinde zihinsel-duygusal tükenme yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda müdür yardımcılığı görevinde kendilerine zaman ayıramadıklarını, kendilerini umutsuz ve yetersiz hissettiklerini, isteklerinin azaldığını öne sürmüşlerdir. Yine okula uyum sorunu yaşadıklarını, beklentileriyle ortamın uygun olmadığını, iş doyumlarının azaldığını ve çatışmadan kaçınmak amacıyla istifa ettiklerini vurgulamışlardır. Bireysel neden belirtenlerin büyük çoğunluğu (1-3 yıl) yönetici deneyim aralığında istifa etmişlerdir. Bu durum yöneticiliğin ilk yıllarında müdür yardımcılarının işi öğrenme ve işe uyum sürecinde olmaları sebebiyle çevresindeki en ufak baskıya karşı duyarlı olmaları ve yetersizlik duygusu temelinde vazgeçme psikolojisinin galip gelmesi ile açıklanabilir. Yapılan araştırmalar da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin Amerika'da okul yöneticileriyle yapılan bir araştırmada kamu okullarındaki yöneticilerin iş memnuniyetlerinin beş yıldan daha az bir sürede yüzde dokuz oranında azaldığı bulgulanmıştır (MetLife Survey, 2012 akt., Jonga ve diğ., 2017). Bakioğlu'na (1994) göre başlangıç evresinde yöneticiler, rollerin çeşitliliği nedeniyle şaşkınlık yaşamakta, zorlanmakta ve bu dönem zorlu geçen dönem olarak nitelendirilmektedir. Manabete ve diğ.'ne (2016) göre ise bireylerin sahip oldukları koşullar, bireylerin işyerlerindeki üretimini, kişisel sağlığını ve öğretim kalitesini etkilemektedir. Stres yaşayan bireylerde güven ve güdülenme kaybı, yönetme eksiklikleri, yabancılaşma hisleri, yetersizlik, içedönüklüğün artması, sinirlilik, işbirliğine karşı isteksizlik gibi etkiler görülmektedir. Duygusal olarak tükenmişlik yaşayan yöneticilerde iş yapmaya yönelik gereksinimlerde enerji azalması meydana gelmekte ve meslektaşlarına karşı

sinik ilgilerin gelişmesine yol açmaktadır. Kısacası işlerindeki memnuniyetsizlikleri artmakta ve kişisel başarıları düşmektedir (Fernet, Guay, Senecal ve Austin, 2012).

Bununla birlikte katılımcıların büyük çoğunluğu, kendi bireysel kararları doğrultusunda istifa ettiklerini vurgulamışlardır. Bir kısmı ise arkadaş çevresinin, aile bireylerinin ve diğer müdür yardımcısı meslektaşlarının istifa kararı almalarında etkili olduklarını öne sürmüşlerdir. Elde edilen sonuca göre yönetici kıdem yılı düştükçe müdür yardımcılığından ayrılma davranışında bireysel, içsel süreçlerin ve arkadaş-meslektaş etkisinin daha baskın olduğu görülürken, ilerleyen kıdem yıllarında ise ailenin baskı ögesi olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretmenliğe döndüklerinde rahatlama, mutluluk yaşadıklarını, sorumluluklarının azaldığını ve ailelerine ve kendilerine daha fazla zaman ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenliğe döndüklerinde öğrencilerle tekrar buluşmalarının kendilerine mutluluk verdiğini, iş doyumlarının arttığını, eski rollerinin öğretmenliğe uyumunu kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenliğe döndüklerinde bakış açılarında değişimler yaşandığını, kişisel gelişimlerine daha fazla zaman ayırdıklarını ve sınıf içerisinde bağımsız hareket etme alanı kazandıklarını, stres ve kaygılarının azaldığını, maddi anlamda iyileşme yaşadıklarını öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda, Kılınç, Koşar, Er ve Koşar (2017), öğretmenliğe dönen yöneticiler üzerinde yaptıkları araştırmada, yönetici iken öğretmenlerden beklediği rol ve davranışları, öğretmenliğe dönüş sonrası kendilerinden beklenenleri daha iyi bilmeleri ve ona göre davranmaları konusunda öğretmenliğe dönen yöneticilerin, orta ve üst düzeyde beklentileri gerçekleştirdiklerini, öğretmenliğe dönüş sonrası kendilerine, ailelerine, öğrencilerine daha fazla vakit ayırdıklarını ve iş yükünün azalmasından dolayı memnun olduklarını belirlemişlerdir. Bu yönüyle araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, müdür yardımcılığından istifa eden katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenliğe döndüklerinde olumsuz bir şey yaşamadıklarını vurgulamışlardır. Fakat az sayıda katılımcı da öğretmenliğe dönüş sonrası uyum sorunu yaşadıklarını, rol değişikliğinde ve sınıf yönetiminde zorluk yaşadıklarını, hareket alanlarının daraldığını, prestij kaybı yaşadıklarını ve çevresi tarafından yetersiz olarak algılandıklarını öne sürmüşlerdir. Kılınç ve diğ. (2017) de öğretmenliğe dönen yöneticilerin dönüş sonrası çoğunlukla sınıf yönetimi, dersi planlama vb. konularda pek fazla sorun yaşamadıklarını fakat bazılarının sınıfa hâkim olma, disiplini sağlama, ders programına uyum konularında eksiklikler ve sorunlar yaşadıklarını ve diğer öğretmenlerle iletişim kurarken yönetici gibi davranma eğilimlerinin olduğunu, okul yönetimiyle fikir ayrılığı yaşadıklarını belirlemiştir. Bu bulgular bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın katılımcılarının büyük çoğunluğu (12 / 21), müdür yardımcılığına geri dönmeyi düşünmediklerini belirtmektedir. Geri dönmeyi isteyenlerin büyük çoğunluğunun (1-3 yıl) yönetici deneyim aralığında olması, bu kişilerin gerekli deneyimleri sağlamadıkları düşüncesine sahip olduklarını, bu

anlamda pişmanlık hissettikleri ve geri dönmeyi düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Yine belirtilen görüşlere bakıldığında geri dönmeyi düşünmeyen öğretmenler, daha çok maaş, izin, kariyer gibi dışsal güdülenme beklentilerine sahipken; geri dönmeyi düşünen öğretmenler ise daha çok içsel güdülenmeleri doğrultusunda (hedeflerini gerçekleştirme gibi) işler ve planlamalar yapmak istemektedir. Bu açıdan bakıldığında da bir farklılık göze çarpmaktadır.

Ayrıca, müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunu erkek öğretmenler (13 / 21) oluşturmaktadır. Fakat Başol (2013), kadın okul yöneticilerindeki duygusal tükenmişliğin erkek yöneticilere göre daha fazla olduğunu; Dağlı (2006), kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre daha fazla tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıklarını; Kruger ve diğ. (2005) ise kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha erken bıraktıklarını, çevresindeki risk öğeleri oluşur oluşmaz erkek meslektaşlarına göre bu risk öğelerinin kadın yöneticileri daha fazla etkilediğini belirlemişlerdir. Bu yönüyle, yapılan diğer araştırmalardan farklı bir sonuç elde edilmiştir.

Bununla birlikte müdür yardımcılığından istifa eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu (13 / 21), 1000-1999 arası öğrenci sayısı olan ve çoğunluğu (16 / 21), 31-70 arası öğretmen sayısının olduğu okullarda görevlerinden ayrılmışlardır. Bu durum öğrenci ve öğretmen sayısının artmasının iş yükü oluşturmaya neden olduğunu ve istifa etmede önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların çoğunluğu (11 / 21) yöneticilik deneyimini yaşadıkları ilk (birinci) okullarında istifa etmeleri de yöneticiliğin ilk yıllarının zorlukları ile ilişkili olup bu anlamda devam edip etmeme kararının odak noktasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların büyük çoğunluğu (15 / 21) 11 yıl ve üstü öğretmenlik kıdem yılına sahiptir. Bu anlamda ilerleyen kıdem yıllarında öğretmenlik daha çekici duruma gelmekte ve iş doyumunun yönü yönetsel süreçlerden çok sınıftaki öğrenci öğrenmelerine yönelmektedir. Bu açıdan bakıldığında yöneticilik deneyim yılı ile öğretmenlik deneyim yılının, yöneticiliği bırakma anlamında ters orantılı bir süreç izlediği yadsınamaz. Nitekim bu araştırmada görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa edenlerin çoğu, yöneticilik deneyiminin ilk üç yılında iken öğretmenlikteki deneyimleri 11 yıl ve üstündedir.

Bütün bu bulgular ışığında politika yapıcılar ve karar vericilere; okul müdür yardımcılığı kariyerinin daha işlevsel duruma getirilerek yetkilerinin güçlendirilmesi ve kariyer geçiş basamağı olarak yerini alması, müdür yardımcılarının özlük haklarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

Okul müdürlerine; karar alma süreçlerinde müdür yardımcılarının fikirlerinin dikkate alınması, görev ve sorumlulukların dağıtılmasında eşitlik ve bireye uygunluk ilkesine dikkat edilmesi, müdür yardımcılarını kaygıya ve strese yönlendiren uyarıcı ve ortamların ortadan kaldırılması için çaba gösterilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara ise; okul m¼d¼r yardımcılarının daha çok mesleğin ilk yıllarında istifa etmeleri nedeniyle bu d¼nemi başarılı bir şekilde atlabilmeleri y¼n¼nde araştırmalar yapmaları ¼nerilmektedir.

Kaynakça

- Allen, J. G., and Weaver, R. L. (2014). Learning to lead: The professional development needs of assistant principals. *NCPEA Education Leadership Review*, 15(2), 14-32. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105575.pdf>
- Bakioğlu, A. (1994). Okul y¼neticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitimi sisteminde y¼neticilerin etkinlikleri ¼zerindeki fakt¼rler. *Marmara ¼niversitesi Atat¼rk Eğitim Fak¼ltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 17-28. <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3727/1099-2064-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.
- Barnett, B. G., Shoho, A. R., and Oleszewski, A. M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools*, 11(1), 92-128. doi: 10.1080/15700763.2011.611924
- Başol, G. (2013). A comparison of female and male school administrators' burnout levels controlling for perceived social support. *Education and Science*, 38(169), 3-18. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/372/490>
- Burkhauser, S., Gates, S. M., Hamilton, L. S., and Ikemoto, G. S. (2012). *Challenges and opportunities facing principals in the first year at a school* (Report No. RB-9643-NLNS). California: RAND Corporation. Retrieved from https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9643.html
- Calman, R. C. (2010). *Exploring the underlying traits of high-performing schools*. Toronto, Canada: Education Quality and Accountability Office.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., and Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, (38), 929-940. doi: 10.1016/j.paid.2004.06.018
- Collinson, V., and Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma y¼ntemleri* [Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches]. (M. B¼t¼n ve S. B. Demir, ev.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayım tarihi 2013)
- Dağlı, A. (2006). Okul y¼neticilerinin t¼kenmiřlik d¼zeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (25), 85-95.

- Daresh, J. C., and Playko, M. A. (1994). Aspiring and practicing principals; perceptions of critical skills for beginning leaders. *Journal of Educational Administration*, 32(2), 35-45. doi: 10.1108/09578239410063102
- Darmody, M., and Smyth, E. (2008). *Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland*. Retrieved from <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Research/Documents/Job-Satisfaction-and-Occupational-Stress-among-Primary-School-Teachers-and-School-Principals-in-Ireland.pdf>
- Demarest, E. J. (2011). *A learning-centered framework for education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dlugosh, L. L. (1994). *Why administrators move: Factors contributing to the turnover of school administrators in Nebraska* (Research Report No. 143). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375505.pdf>
- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 14-28. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/187033> adresinden edinilmiştir.
- Fenwick, L. T. (2000). *The principal shortage: Who will lead?* Cambridge, MA: Harvard Principals' Center.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., and Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Fields, L., and Egley, R. (2005). Assistant principals in Florida rank first-year challenges; Study's results highlight areas of need for professional development. *ERS Spectrum*, 23(1), 4-10.
- Fink, D. (2010). *The succession challenge: Building and sustaining leadership capacity through succession management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, (5), 229-251. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Isaac_Friedman/publication/225636119_Burnout_in_School_Principals_Role_Related_Antecedents/links/5b34d169a6fdcc8506d79eee/Burnout-in-School-Principals-Role-Related-Antecedents.pdf
- Gajda, R., and Militello, M. (2008). Recruiting and retaining school principals: What We can learn from practicing administrators. *Journal of Scholarship and Practice*, 5(2), 14-20. Retrieved from https://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA_Journal_of_Scholarship_and_Practice/Summer08FINAL093008.pdf

- Glanz, J. (1994). Redefining the roles and responsibilities of assistant principals. *Clearing House*, 67(5), 283-287. doi: 10.1080/00098655.1994.9956089
- Gmelch, W. H., Gates, G., Parkay, F. W., and Torelli, J. A. (1994, April). *The impact of personal, professional, and organizational characteristics on administrator burnout*. Report Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373451.pdf>
- Göksoy, S. (2015). Bureaucratic problems at schools. *Journal of Education and Future*, (7), 99-118. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/174211>
- Gray, C., and Behan, S. (2005). Current and predicted staffing patterns in post-primary schools: The perception and experience of school principals. *Oxford Review of Education*, 31(3), 443-458. doi: 10.1080/03054980500222189
- Green, R. L. (2010). *The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1331-1344. doi: 10.7827/TurkishStudies.14069
- Hart, A. (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. Albany: SUNY Press.
- Harvey, M. J. (1994). The deputy principalship: Retrospect and prospect. *The International Journal of Educational Management*, 8(3), 15-25. doi: 10.1108/09513549410062407
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J., and Donaldson, G. (2001). The worklife of the assistant principal. *Journal Of Educational Administration*, 40(2), 136-157. doi: 10.1108/09578230210421105
- Hayon, L., Faraj, H., and Wubbels, T. (2001). Burnout among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*. 5(2), 149-162. doi: 10.1080/13603120110057091
- Jonga, D., Grundmeyer, T., and Yankey, J. (2017). Identifying and addressing themes of job dissatisfaction for secondary principals. *School Leadership and Management*, 37(4), 354-371. doi: 10.1080/13632434.2017.1338253
- Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar (Kars ili örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(3), 345-380. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/678287> adresinden edinilmiştir.

- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E. ve Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10(3), 53-73. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/340785> adresinden edinilmiştir.
- Konan, N., Yılmaz, S. ve Bozanoğu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 105-134. doi: 10.14527/kuey.2017.004
- Koşar, S., Sezgin, F. ve Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *GEFAD (Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi)*, 33(1), 147-164. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/76919> adresinden edinilmiştir.
- Köse, A. (2018). Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla okul müdür yardımcılığı görevi: Bir öz değerlendirme. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(16), 191-211. http://www.jshsr.org/Makaleler/407632389_20_2018_5-16.ID338.%20Arif%20K%c3%96SE_191-211.pdf adresinden edinilmiştir.
- Kruger, M. L., Eck, E. V., and Vermeulen, A. (2005). Why principals leave: Risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men. *School Leadership and Management*, 25(3), 241-261 Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13634230500116322>
- Lacey, K. (2002). Avoiding the principalship. *Principal Matters*, 53, 25-29.
- Manabete, S. S., John, C. A., Makinde, A. A., and Duwa, S. T. (2016). Job stress among school administrators and teachers in Nigerian secondary schools and technical colleges. *International Journal of Education, Learning and Development*, 4(2), 1-9. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Abraham_Makinde/publication/327601087_Job_Stress_among_School_Administrators_and_Teachers_in_Nigerian_Secondary_Schools_and_Technical_Colleges/links/5c2be75c458515a4c7065c9e/Job-Stress-among-School-Administrators-and-Teachers-in-Nigerian-Secondary-Schools-and-Technical-Colleges.pdf
- Michel, G. J. (1996). *Socialization and career orientation of the assistant principal*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395381.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *Resmî Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014.

- Özalp, U., Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 455-494. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiyiMakaleleri/~contents/G7726MJNBZB8M2SG/2016-kalemueibd-11-kissayisi-makale-005-11.pdf adresinden edinilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research & evaluation methods] (3. Baskıdan Çeviri). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1990)
- Reeves, J., Moos, L., and Forrest, J. (1998). The school leader's view. In J. Macbeth, (Ed.), *Effective school leadership* (pp. 32-59). London, UK: Paul Chapman/Sage.
- Searby, L., Browne-Ferrigno, T., and Wang, C. (2016). Assistant principals: Their readiness as instructional leaders. *Leadership And Policy In Schools*, 16(3), 397-430. doi: 10.1080/15700763.2016.1197281
- Shen, J., Cooley, V. E., and Ruhl-Smith, C. D. (1999). Entering and leaving school administrative positions. *International Journal of Leadership in Education*, 2(4), 353-367. doi: 10.1080/136031299292922
- Shoho, A. R., and Barnett, B. G. (2010). The realities of new principals: challenges, joys and sorrows. *Journal of School Leadership*, 20(5), 561-596. doi: 10.1177/105268461002000503
- Spillane, J. P., and Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. doi: 10.1177/0013161X13505290
- Turan, S. ve Yalçın, G. (2015). Okul yöneticilerinin yaptığı ve yapmak istediği işler ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 11-34. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi9_01OkulYoneticilerininYaptigi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Türkmenoğlu, G. ve Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549.
- Webb, R., and Vulliamy, G. (1995). The changing role of the primary school deputy headteacher. *School Organization*, 15(1), 53-64. doi: 10.1177/0263211X9602400307

Weindling, D. (2000, April). *Stages of headship: A longitudinal study of the principalship*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Reasons Why School Assistant Principals Leave Their Careers¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	12.29.2018	10.04.2019	10.04.2019

Mesut Demirbilek ² and Ayşen Bakioglu ³
Marmara University

Abstract

The purpose of the study is to examine the reasons why assistant principals leave their positions voluntarily. The phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods, was used in data analysis and the data were collected using a semi-structured interview form. Through the criterion sampling method, 21 teachers who had resigned from the assistant principal positions and turned back to teaching positions in different districts of Istanbul were interviewed. The data obtained from the interviews were coded and subjected to content analysis under themes. In the study, it was observed that most of the people who resigned from assistant principal positions were male and they resigned in the beginning phase of their careers (1-3 years). Most of those who resigned were elementary school teachers and most of them resigned from the school with 1000-1999 students and 31-70 teachers. At the same time, most of them resigned in the first three years of their managerial positions and 11 years or more of their teaching positions. The majority of those who resigned from assistant principal positions stated that administrative paperwork was too much, they had been engaged in non-duty jobs, they had been forced to encounter recruitment interviews and political-ideological barriers and they did not consider the assistant principal position as a career. As an external factor, family factors were observed to be effective in resigning. When the internal factors were examined, the following reasons were observed: workload, having difficulty in having teachers and other staff make things, being caught in the middle of the principal and the teachers, the littleness of the income of the assistant principal position, minimum annual leave, being obliged to use less time than the annual leave period and long working hours. At the same time, they stated that they were experiencing mental-emotional exhaustion in the assistant principal position and that the majority of them (12 / 21) did not consider returning to that position. In this respect, it is noteworthy for the research that the factors within the school and career rights are more dominant in terms of reasons for and dimensions of resignation.

Keywords: Assistant principals, resignation, manager, career, assistant principals career.

¹This paper was presented at the International Learning, Training and Education Research Congress: 6-8 September 2018, Amasya, Turkey.

²Corresponding Author: PhD Student, Ataturk Faculty of Education, Department of Educational Administration and Supervision, E-mail: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

³Prof. PhD., Ataturk Faculty of Education, Department of Educational Administration and Supervision Faculty, E-mail: abakioglu@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2571-1533>

Purpose and Significance

The duties that school administrators have to deal with are very diverse. There are many areas they work on such as finance management, being responsible for directing and coordinating teaching, and communicating with external stakeholders and families. At the same time, the school administrators, who have responsibilities for staff management and all legal issues, are also responsible for the coherence between teaching methods and student learning as required by their pedagogical role. On the other hand, school administrators must cooperate with the educational bureaucracy and other support components in the background of the school and play a pioneering role in implementing innovations (Friedman, 2002). Because the position of assistant principal is the first official school leadership for a teacher having new duties and challenges that he / she did not experience in teachers' roles, teachers face difficulties in balancing their personal and professional lives due to the numerous and varied responsibilities required by this role (Fields and Egley, 2005; Hausman, Nebeker, McCreary and Donaldson, 2001). Michel (1996) defines this change as moving from an isolated classroom environment to a more open and interactive administrative atmosphere. Barnett, Shoho and Oleszewski (2012) emphasize that the role of assistant principals should evolve from a traditional disciplinary and executive perspective to a perspective where the development of the school's curriculum comes to the forefront as schools face academic performance demands and in this sense, the job descriptions become more complex. The special roles and duties of the assistant principals include not only reducing the burden of the principals but also providing administrative support to the teachers and dealing with the welfare of the students. In addition, many job descriptions of assistant principals are not clear and the responsibilities of assistant principals may vary between schools and districts (Glanz, 1994; Harvey, 1994). For example, assistant principals in England and Wales described their responsibilities as ridiculous, mind-blowing, impossible and frustrating (Webb and Vulliamy, 1995). In this sense, there are negativities and decreases in the roles of school administrators due to the pressure elements emerging in and outside the school and this situation creates stress, anxiety, and pressure that may extend to giving up career goals. School administrators think that they cannot meet their performance expectations about their duties and they may feel disappointed, exhausted and unsuccessful. Some of them think about giving up school management while others learn to fight or endure loads imposed on them by their work (Friedman, 2002). In this respect, it is important to examine the reasons why the assistant principals resign. The purpose of this study is to investigate the reasons for the separation of assistant school principals who left their positions voluntarily.

Method

The research was carried out with the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. Phenomenology pattern focuses on the facts that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Patton, trans. 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). The criterion sampling method, which is one of the

purposive sampling methods, was used to determine the study group. The main purpose of the criterion sampling method is to study the situations based on a predetermined criterion. This criterion can be created by the researcher or a list of previously prepared criteria can be used (Yıldırım and Şimşek, 2011). In our study, the main criterion constituting the study group is the school assistant principals in public schools who resigned from their positions. A total of 21 teachers from public schools in Çekmeköy, Sancaktepe, Ümraniye, Üsküdar, Kartal and Ataşehir districts on the Anatolian side of Istanbul were interviewed. All of these are the teachers who were previously assistant principals and resigned from their positions voluntarily. The interview technique was used to collect the data. In order to find out the opinions and experiences of the teachers about the reasons for resigning from their assistant principal positions, a semi-structured interview form consisting of 11 open-ended questions, which was prepared after the review of the literature, was used. The interviews were conducted in November-December 2017 and face to face. During the interview, the participants were informed about the interview and the recording device was used with permission in order to prevent data loss. The content analysis technique was used in the analysis of research data. The audio recordings obtained from the interviews were transcribed and opinions were grouped under similar topics. The opinions were coded and then the codes were analyzed under certain categories and themes.

Results

According to the results of the study, the majority of the teachers who resigned from the assistant principal position emphasized that the administrative paperwork was too much. At the same time, they stated that they were dealing with non-duty jobs, there was inequality in the distribution of duties, and the job descriptions were not clear and appropriate for them. Also, the majority of the assistant principals who resigned stated that the reasons for resigning from the assistant principal position were family and family-related factors as the external factor and the workload and work intensity as an in-school factor. At the same time, they stated that the problems of student behavior, financial impossibilities, and inadequacies of the school, negative effect of the principal, the parents and teachers, lack of personnel, continuous change of staff, high number of students and teachers, inexperience of the principals and inability to manage the resources effectively in school were also influential. In addition, the majority of assistant principals stated that they had difficulties in having teachers and other staff members make things. Teachers also indicated that there was no equity in awarding, the principal had a repressive attitude, they were caught in the middle of the teachers and the principal, the school principal was inexperienced and inadequate, the school principal discriminated, and also the school principal felt that their positions are shaken because of more attention to assistant principals. Furthermore, the majority of the assistant principals stated that this position had no economic benefits, the assistant principals had a limited number of annual leave and they could not use them most of the time, they had long working hours and they were responsible for everything in the school. At the same time, the majority of the resigned

assistant principals stated that they had experienced mental and emotional tiredness and exhaustion in the role of assistant principals. In addition, these teachers stated that they could not spare time for themselves as assistant principals, they experienced hopelessness, they perceived inadequacy, their motivation decreased, and they had problems of adaptation to school. These teachers, who stated that the atmosphere did not meet their expectations, added that their job satisfaction decreased and they resigned in order to avoid conflict. The majority stated that they resigned in line with their individual decisions and they did not want to return to their assistant principal positions.

Discussion and Conclusions

In the study, the majority of the participants of the study group resigned from the position at the beginning of their careers. According to Darmody and Smyth (2008), while job satisfaction of school principals increases in the first years of their career, especially in 4-6 years period, there is a decrease in job satisfaction and then it increases again in the following years. In this sense, it differs from our research. However, the small number of those with high managerial experience years among those who resigned can be explained by Darmody and Smyth's (2008) increasing job satisfaction as the career progresses. In a study conducted by RAND company in the United States in six regions, many school principals had to leave in the first year or second year of their profession. Even more than fifty percent of the participants left their positions in the first two years of their professions (Burkhauser, Gates, Hamilton and Ikemoto, 2012). According to Bakioglu (1994), the school principals in the initial phase change the value judgments adopted in the previous period and the administrators in the initial phase see the problems related to the day-to-day operations, public relations, school curricula, and parents as big difficulties, feel themselves in uncertainty and spend a lot of time learning the information about their field of duty. At this stage, confusion occurs due to the diversity of roles and is considered the most difficult period by the managers. In this sense, the findings support the results of the research. Male managers (13 / 21) constituted the majority of those who resigned from the assistant principals. However, Başol (2013) found that emotional burnout in female school administrators is more common than male managers. Dağlı (2006) found that female school administrators experienced more burnout and depersonalization than male school administrators did. In addition, Kruger, Eck, and Vermeulen (2005) found that female managers left earlier than male managers and risk factors in their workplace affected them more than their male counterparts as soon as risk factors occurred. In this respect, some differences were found with the literature. In the light of all these findings, it is recommended that policymakers and decision-makers should improve the efficiency of the schools, achieve the determined goals, ensure the national-international competition, pay attention to merit elements in the management appointment system, and introduce a long-term executive appointment system based on objective, individual qualities, and performance.



The Development of Classroom Environment Perceptions Scale for Pre-Service Teachers¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.26.2018	06.09.2019	10.04.2019

Melike Özüdoğru ²

Manisa Celal Bayar University

Meral Aksu ³

Middle East Technical University

Abstract

The purpose of this research study was to develop a classroom environment instrument for assessing pre-service teachers' classroom environment perceptions and investigate its validity and reliability. In this study, the instrument was developed according to constructivism, environment congruence theory and also the studies of Fraser and his colleagues. The pilot form of Classroom Environment Perceptions Scale of Pre-Service Teachers (CEPSPT) consisted of 60 items. It included Moos' (1974) three dimensions of classroom environments. For the exploratory factor analysis (EFA) 520 pre-service teachers and for the confirmatory factor analysis (CFA) 280 pre-service teachers participated in the study. By implementing EFA and CFA, the factor structure of CEPSPT was confirmed. The internal consistency of sub-scales changed from .72 to .85. As a result, the CEPSPT included 38 items and consisted of six sub-scales.

Keywords: Classroom environment, factor analysis, pre-service teachers, psychosocial learning environment, scale development.

¹This article is a part of the doctoral dissertation of the first researcher which was completed under the guidance of advisor Prof. Dr. Meral Aksu and it was presented at the 8th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education (ICoSReSSE) 2018.

²*Corresponding Author:* Dr. Res. Assist., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: ozudogru123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7478-3576>

³Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: aksume@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4963-3901>

Fraser (1986, p. 1), firstly defined the word *environment* as “shared perceptions of students and teachers in that environment” later, Dorman, Adams and Ferguson (2003, p. 2) stated that the concept of environment when applied to educational settings refers to “the atmosphere, ambience, tone or climate that pervade the particular setting”. According to them, without a comprehensive consideration of classroom environments, educational productivity cannot be provided. In addition to cognitive and demographic characteristics that students bring into the educational settings, it is also important to consider the psychosocial aspects of classroom environment.

Firstly, social psychologists interested in the learning environment and conducted studies. In this sense, Thomas conducted earliest research about classroom environment in the 1920s in the United States and focused on the observation and recording of events that took place in the classroom environment rather than their psychological meanings (Chavez, 1984). Then Lewin (1936) improved the research related to classroom environment and by proposing the field theory explained that a behavior stems from the relationship between a person and the environment where people share the atmosphere (as cited in Fraser, 1987). However, according to these definitions personal needs of an individual were not taken into account (Coll, Taylor, and Fisher, 2002; Fraser, 1987). Hence, Murray (1938) put forward the needs-press model (as cited in Fraser, 1987). Murray (1938) explained that while personal needs are related to personality characteristics which motivate people for certain goals, environment is an external situation for the expression of personality needs since the needs of individuals are evoked by the environment (as cited in Fraser, 1987). In addition to these, Stern (1970) explained that in an environment where personality characteristics and environmental conditions are in congruence, this environment enhances student outcomes by proposing person-environment congruence theory (as cited in Goh and Fraser, 1998).

Later, with the works of Walberg and Anderson (1968) the modern era of classroom environment research started. Moos (1974) delineated psychosocial classroom environment by including relationship, personal development and system maintenance and system change dimensions (Fraser and Treagust, 1986). While the affinity and nature of personal relationships within a specific environment were included in relationship dimension, availability of different occasions for students’ improvement was stated as personal development property of classroom environment. Finally, system maintenance and system change dimension is about the order of the classroom environment and the clarity of students’ daily or weekly responsibilities. The sub-scales encompassed by these dimensions were defined by Fraser and his colleagues and were indicated in Appendix A. Then, although many researchers have studied the classroom environment, extensive works have been conducted by Fraser and his colleagues.

The classroom environment has been studied generally in terms of the physical environment (furniture, lighting, seating arrangements, etc.) but the psychosocial

properties of the classroom environment (involvement, satisfaction cooperation, student cohesiveness, democracy, task-orientation, rule clarity, teacher control, innovation, competition, student-teacher and student-student interactions, etc.) have taken the attention of educators recently. According to results of many studies, if psychosocial classroom environment is perceived positively by students, their cognitive and affective outcomes are enhanced (Afari, Aldridge, Fraser and Khine, 2013; Dorman et al., 2003; Fraser, 1998; Fraser and Treagust, 1986; LaRocque, 2008; Velayutham and Aldridge, 2013) as it was also indicated by Stern (1970) according to person-environment congruence theory (cited in Goh and Fraser, 1998).

Chionh and Fraser (2009) stated that when students perceive the classroom environment favorable, they learn better. Also, LaRocque (2008) explained that if students perceive the classroom environment as supportive and non-threatening in terms of teacher-student interaction their achievement and also enjoyment of the courses increase. On the other hand, if students experience classrooms as having fewer opportunities for choice, cooperation and collaboration with peers, students' involvement levels and achievement scores decline in that environments (Wang, 2012). LaRocque (2008) observed that when students perceived difficulty in the environment, they felt that they would not achieve and as a result their grades on mathematics and reading got lower.

The results of meta-analysis studies showed positive correlations among different dimensions of classroom environment like satisfaction, student cohesiveness, task orientation, democracy and learning outcomes. On the other hand, there were negative correlations among some of the dimensions of classroom environment like cliqueness, disorganization, friction and learning (Haertel, Walberg, and Haertel, 1981; O'Reilly, 1975).

Fraser, Pearse and Azmi (1982) stated that Indonesian students in Grades 8th and 9th satisfied in classes which were perceived as having more involvement opportunities and less independence. Moreover, they stated that students felt anxiety lower in classes which were experienced as having more involvement, affiliation and differentiation in activities and tasks. In addition, one of the significant properties of classroom environment is the involvement since it promotes active learning rather than just listening passively and receiving information sent by teacher. In classrooms where students perceive greater involvement discuss their ideas, participate in different activities with their peers and perceive greater enjoyment of lessons (Rentoul and Fraser, 1980).

Atbas (2004), found that teacher support and involvement properties of classroom environment were significant predictors of achievement in English. Chien (2007) showed the positive correlations among business management students' perceptions of teacher support, task orientation, equity properties of classroom environment and attitudes towards the subject. Similarly, Chionh and Fraser (2009) found that if Singaporean 10th grade students perceive the equality, task orientation and teacher support properties in mathematics and geography classes, they have more

favorable attitudes. It can be said that for positive attitudes, high self-esteem and achievement, instructors should inform students about rules, provide structure in tasks and activities and determine high standards for the achievement of students'. Similarly, students had greater enjoyment in science classes where they perceived the teacher as dominant and cooperative as found by den Brok, Fisher and Scott (2005).

Chionh and Fraser (2009) indicated that students obtain higher grades in classrooms which were perceived at high level in terms of student cohesiveness. Similarly, Velayutham and Aldridge (2013) found student cohesiveness, and task orientation properties of classroom environment as important predictors of motivation and self-regulation.

There are many studies which were conducted in order to evaluate different curricula in classes with different properties (Fraser, 1987; Fresko, Carmeli and Ben-Chaim, 1989; Teh and Fraser, 1995). Moreover, many researchers (Ben-Chaim, Fresko and Carmeli, 1990; Chien, 2007; McRobbie, Roth and Lucas, 1997; Roth 1998) compared the perceptions of students and teachers in the same classroom environment. Also, in terms of classroom environment, cross-cultural studies were conducted (Aldridge and Fraser, 2000). Finally, relationships between classroom environment perceptions and different variables like achievement (Chionh and Fraser, 2009; Roth 1998), attitude (Goh and Fraser, 2000), autonomy and student-centeredness (Roth 1998), motivation (Arısoy, 2007), satisfaction (Fraser and Treagust, 1986), self-esteem (Chionh and Fraser, 2009), academic efficacy (Dorman et al., 2003), self-regulation (Velayutham and Aldridge, 2013) have been reiterated by using different classroom environment instruments in different countries and grade levels (Fraser, 1998).

The pre-mentioned studies included different classroom environment instruments to investigate the perceptions of teachers and students about specific classroom contexts like online classroom environments, flipped classroom environments, computer-assisted classroom environments, constructivist classroom environments and laboratory environments. For instance, Cubukcu (2012) expressed that constructivist approach supports student-centered learning and teaching which takes students' interests, demands and needs into consideration, hence, establishes an efficient learning environment. In constructivist classroom environments, it was expected that students experience personal relevancy, critical voice, student negotiation, shared control and critical voice properties of psychosocial classroom environment positively for active and effective learning.

Strayer (2007) investigated the psychosocial aspects of classroom environment by conducting an experimental study in statistics course where students were taught according to flipped classroom and traditional teaching principles. It was found that students in the flipped classroom cooperated more and accepted new teaching methods; however, they perceived the flipped classroom less satisfying in terms of classroom structure to orient them to the learning tasks. Students expected more structured classes in a technology rich environment. The perceptions of students'

classroom environment is affected by context and their perceptions may change according to course, teaching method and grade level. Hence, in the current study, while developing a new instrument, different classroom environment contexts were taken into consideration. According to flipped learning students are expected to learn by watching teacher-created videos at home and conduct different activities in-class time with their peers (Davies, Dean, and Ball, 2013; Sams and Bergmann, 2013). According to this approach, since students learn out of the class by themselves the individualization and difficulty properties of psychosocial classroom environment are important. Also, students conduct different activities with their peers in class. Hence, cooperation, student cohesiveness, involvement, innovation and democracy properties of psychosocial classroom environment are quite important for effective learning. Finally, how students were directed to learn by their instructors both in the class and out of the class is also important to enhance the motivation of students. Hence, the task-orientation property of psychosocial classroom environment should be taken into consideration.

In the literature, main classroom environment instruments were developed by Fraser and his colleagues (Fraser, 1980; Fraser, Anderson and Walberg, 1982; Fraser, Giddings and McRobbie, 1992; Fraser, McRobbie and Fisher 1996; Rentoul and Fraser, 1980; Taylor, Fraser and Fisher, 1997; Fraser and Treagust, 1986; Trickett and Moos, 1973; Wubbels and Levy, 1993 as cited in Fraser, 1998). The scales and the main classroom environment instruments were shown in Appendix A. Besides main instruments, researchers developed an array of modified versions of these main classroom environment instruments which were used to assess a particular environment under investigation like University Mathematics Classroom Environment Questionnaire (UMCEQ) (Yin and Lu, 2014).

Significance of the Study

The main classroom environment scales were adapted or modified to be used in many research studies, in different classes and grade levels. For example, by using the items of Learning Environment Instrument (LEI) and Classroom Environment Scale (CES), the College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI) was developed. Moreover, the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire was formed by using the items and scales of the existing classroom environment instruments. Even though, there are numerous classroom environment instruments, some theoretical and methodological shortcomings were noticed to be used in teacher training classrooms.

First of all, many of the pre-mentioned instruments, which were shown in Appendix A, were developed to evaluate the psychosocial environment of primary or secondary schools rather than higher education institutions. On the other hand, one of the instruments used in higher education institutions, the CUCEI was developed basically to evaluate the post-graduate or seminar classes not specifically for undergraduate classes.

In addition to these, most of the instruments provided information about undergraduate students' general perceptions about the classroom environments rather than the perceptions of pre-service teachers specifically. Hence, in the current study, it was thought important to develop a new classroom environment scale to assess pre-service teachers' psychosocial classroom environment perceptions majoring in educational sciences.

Finally, there have been few studies about the development or adaptation of instruments for assessing classroom environments in Turkey. Although some researchers contributed classroom environment research by cross-validating or translating instruments that originated in English (Atbas, 2004; Kesal, 2003; Kucukozer, Kirtak-Ad, Ayverdi and Egdır, 2012; Sagkal, Topçu Kabasakal and Turnuklu, 2015), there is still absence of a scale to be used in pre-service teacher training classrooms in Turkish literature. When these diverse scales were considered, it can be stated that none of these instruments have been developed to be used in pre-service teacher education classes in Turkish context. Hence, in the current study, a classroom environment scale was developed to investigate the classroom environment perceptions of pre-service teachers.

The Aim of the Study and Research Question

The purpose of this research study was to develop a classroom environment scale for assessing pre-service teachers' classroom environment perceptions and investigate its validity and reliability. The following research question was proposed based on the purpose of the study:

1. Is the Classroom Environment Perceptions Scale of Pre-Service Teachers (CEPSPT) valid and reliable?

Method

In this part, research design, participants of the study, data collection instrument and procedures and data analysis were presented.

Research Model

This study was based on survey research design. Survey research designs report the characteristics of one sample which has been drawn from a pre-determined population at just one point in time (Fraenkel and Wallen, 2009; Gall, Gall and Borg, 2003). In this way, they describe the characteristics of the population (Creswell, 2012). As stated by Cohen, Manion, and Morrison (2007) survey research designs include wide populations to measure and describe any generalized features.

Study Group

In the study participants were chosen according to convenience sampling method. Convenience sampling involves choosing the sample from those to whom they have easy access or those who are available and accessible at the time (Cohen et

all., 2007). Moreover, Gall, et al. (2003) stated that researchers select a sample that suits the purposes of the study.

In this study, 528 pre-service teachers were included for the exploratory factor analysis. After eliminating eight questionnaires because of unanswered items, a total of 520 questionnaires were included for the analysis. Among the 520 pre-service teachers, 314 (60.38 %) of them were female and 206 (39.62 %) of them were male and 251 (48.27 %) of them from Uşak University; 239 (45.96 %) of them from Ege University and 30 (5.77 %) of them from Manisa Celal Bayar University. Also, 280 sophomore pre-service teachers were included in the study from Manisa Celal Bayar University for the confirmatory factor analysis. Among the 280 pre-service teachers, 201 (71.79 %) of them were female and 79 (28.21 %) of them were male. The distribution of pre-service teachers for the analyses across their departments can be seen in Table 1.

Table 1

The Distribution of Participants across the Departments

	Departments	f	%
EFA	Guidance and Psychological Counseling	136	26.15
	Classroom Teaching	57	10.96
	Science Teaching	44	8.46
	Social Sciences	49	9.42
	Elementary School Mathematics Teaching	33	6.35
	Computer and Instructional Technologies Teaching	71	13.66
	Pre-school Teaching	52	10.00
	Turkish Language Teaching	78	15.00
Total		520	100
CFA	Classroom Teaching	77	27.50
	Turkish Language Teaching	85	30.36
	Science Teaching	69	24.64
	Elementary School Mathematics Teaching	49	17.50
Total		280	100

Data Collection Tool and Procedures

In this study, many classroom environment instruments across various grade levels, subjects, and also for specific classroom contexts in many countries were investigated by conducting a thorough literature review related to psychosocial learning environment instruments. Then this process proceeded with item generation.

The scale was developed in accordance with the constructivism, environment congruence theory, flipped classroom principles and also the studies of Fraser and his colleagues (Coll et al., 2002; Fraser, 1980; Fraser, Anderson et al., 1982; Fraser and Treagust, 1986; Rentoul and Fraser, 1980; Taylor et al., 1997; Trickett and Moos, 1973; Trinidad, Aldridge, and Fraser, 2005) by adapting some items and writing new

items. In this study, expert opinions were taken from seven faculty members in the Curriculum and Instruction Department of Ege, Hacettepe, Iowa State and Middle East Technical Universities in terms of the face validity i.e. about the clarity, readability of items, properness of items to the sub-scales, physical layout of the instrument and the order of sub-scales. For instance, one of the experts suggested that the item 33 *Good friendships are established among the students in different groups* which was written in the *cooperation* sub-scale should be appropriate for *student cohesiveness* sub-scale. Moreover, one research assistant from Turkish Language Teaching Department examined the scale in terms of grammar and clarity of sentences. Then, the scale was administered to seven pre-service teachers in order to review the instrument in terms of openness, directness, clarity and readability of instructions and items.

Based on the suggestions of experts and students, necessary revisions were conducted and the pilot form of the CEPSPT included both positive and negative statements and consisted of two parts. The first part involved demographic information and the second part included 60 items, 5 point Likert type (ranging from 1 = completely disagree to 5 = completely agree).

The scale was developed by including Moos' (1974) three general categories to present a through profile of the psychosocial classroom environment. It consisted of *Involvement, Innovation, Student Cohesiveness, Cooperation, Individualization, Satisfaction, Task Orientation, Democracy* and *Difficulty* sub-scales. These sub-scales had 17, 3, 7, 7, 3, 4, 8, 4, 7 items respectively. The relationship dimension included student cohesiveness and involvement aspects of classroom environment; personal development dimension included investigation, task orientation and cooperation aspects and finally, system maintenance and system change dimension of classroom environment included innovation, democracy and individualization aspects. The items 1, 3, 7, 9, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 33, 34, 40, 44, 50, 52, 54, 57, 59 were negatively constructed.

After EFA, by conducting CFA the factor structure of the CEPSPT was confirmed. The data collection process for EFA started in May and was completed in June in 2016-2017 education year spring semester. Pre-service teachers who were sophomores and took the Principles and Methods of Instruction course in 2016-2017 education year spring semester filled out the CEPSPT. Sophomore pre-service teachers who took the Principles and Methods of Instruction course in the fall semester of 2017-2018 academic year were included for CFA. They filled out the CEPSPT from the end of the December to the beginning of the January. Pre-service teachers needed 10-15 minutes to fill out the scale.

Data Analysis

EFA was implemented in order to determine the underlying factors of the CEPSPT. Oblique rotation was employed because the factors of the scale are likely to correlate with each other. The Bartlett test result and KMO coefficient were

determined to investigate the appropriateness of data for factor analysis. Data analyses concerning construct validity was conducted using SPSS 22.0.

Before the analysis, firstly, data were screened in terms of data entry and missing values. Also, negatively constructed items were recoded into different variables. Then univariate, multivariate outliers and influential outliers were checked (Hair, Black, Babin, and Anderson, 2014) and it was seen that there were no undue influence over the regression parameter.

In addition to these, linearity, univariate normality assumptions were checked and seen that these assumptions were met (Tabachnick and Fidell, 2007). Moreover, multicollinearity assumption was examined by inspecting variance inflation factors (VIF) and tolerance values. It was determined that correlation coefficients were below .90, tolerance values were not higher than .10, and VIFs were below 10 (Field, 2009). Hence, it can be said that the multicollinearity assumption was not violated.

Furthermore, Mardia's test was used in order to examine multivariate normality, and it was determined that multivariate normality was violated. Hence, the Principle Axis Factoring (PAF) extraction method was employed which was more appropriate than Maximum likelihood factor method when the multivariate normality was violated (Field, 2009). CFA was conducted using Lisrel 8.8 and the model fit was evaluated and fit indices were stated (Hair et al., 2014). Finally Cronbach's Alpha coefficients of internal consistency was examined in order to test the reliability of the scale.

Results

In this part, results which were obtained from EFA, CFA and the reliability of CEPSPT were presented.

Exploratory Factor Analysis (EFA)

Firstly, KMO statistics which is the measure of sampling adequacy was checked in order to assess the validity of the CEPSPT. It should vary between 0 and 1 (Field, 2009). The KMO value of this data set is .92 and according to criteria stated by Kaiser (1974) values above .90 are superb (as cited in Field, 2009). Hence, it can be stated that sample size is adequate in order to conduct analyses.

Moreover, there should be correlations among variables and they should be above 0.30 at the correlation matrix. In the data set, there were correlations below 0.30; however, even very small correlations may be very significant with large sample size (Tabachnick and Fidell, 2007). In this respect, Bartlett's test was conducted (Field, 2009). Bartlett's test was significant ($\chi^2_{741} = 7778.47, p < .000$). Thus, by examining the correlation matrix and the Bartlett's test results, it can be said that there are some relationships between the variables. As a result, it can be said that the data are appropriate to conduct factor analysis.

EFA was executed using PAF extraction method and promax rotation, items 1, 3, 7, 14, 18, 35, 36, 37, 42, 48, 50, 52, 53, 57, 59 were removed from the scale because

their factor loadings were less than 0.30 or they were cross-loaded. Also, some items formed a 2-item factor like items 9 and 43, items 19 and 20, items 33 and 34. Hence, they were removed from the analysis (see Appendix B for the remaining items). While determining the number of factors, factors with eigenvalues greater than one was considered and scree plot was checked. According to the last analysis, seven eigenvalues were found higher than one. However, it was observed that one factor was distributed to two factors. Hence, before conducting the analysis again the factor structure was pre-determined as six. The scree plot of EFA was shown in Figure 1.

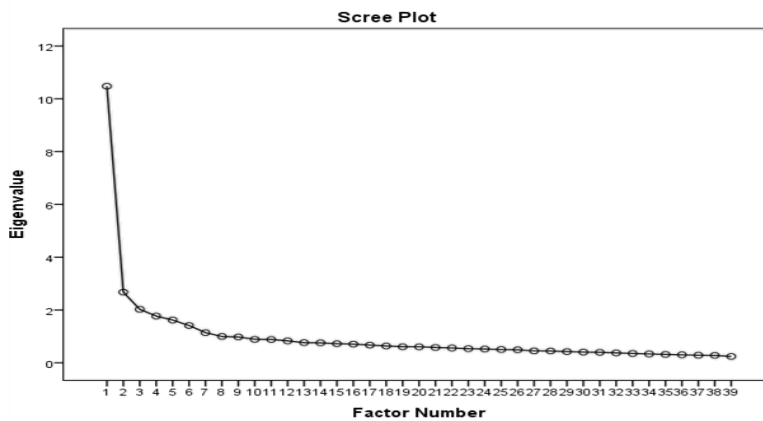


Figure 1. Scree plot for CEPSPT

According to Field (2009), factors with large eigenvalues should be retained. Hence, by examining theoretical structure, besides scree plot (factors with sharp descents in the curve followed by a tailing off) six factors were retained. According to Table 2, 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th and 6th factors explained 26.87 %, 6.86 %, 5.19 %, 4.54 %, 4.15 % and 3.62 % of the variances respectively. These six factors (sub-scales) explained 51.2 % variance. Moreover, the eigenvalues of different sub-scales varied from 10.48 to 1.41.

Table 2

Eigenvalues, Percentages of Variance and Cumulative Percentages for Sub-Scales of CEPSPT

Sub-Scales	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %
1	10.48	26.87	26.87
2	2.67	6.86	33.73
3	2.03	5.19	38.92
4	1.77	4.54	43.46
5	1.62	4.15	47.61
6	1.41	3.62	51.23

The pattern matrix was checked and the items whose factor loadings greater than 0.30 were considered (Field, 2009; Stevens, 2009). They were statistically significant at $p = .001$ level, which indicates that each item significantly contributed to the corresponding sub-scale. The factor loadings for the CEPSPT were shown in Table 3.

Table 3

Factor Loadings for the CEPSPT (N = 520)

Items	Factors					
	1	2	3	4	5	6
M2	.13	-.01	.48	-.01	.06	-.15
M4	.13	.18	.50	-.10	-.05	-.12
M5	.07	.11	.57	-.07	-.10	-.09
M6	.05	.03	.50	.08	.12	.14
M8	.52	.04	.32	.00	-.04	-.08
M10	.03	-.02	.55	.07	-.01	-.06
M11	.12	-.01	.48	.13	-.02	-.01
M15	.09	.01	.41	.21	.09	.05
M21	.08	.04	.05	.07	.55	-.14
M22	.17	-.02	-.02	.14	.67	-.07
M23	.02	.25	-.06	.03	.63	-.14
M24	.03	.51	-.09	.03	.23	.02
M27	.09	.51	-.12	-.05	.11	-.09
M28	-.05	.71	.07	-.04	-.02	.02
M29	.11	.81	.12	-.06	.01	.12
M30	.15	.62	.23	.06	-.03	.15
M31	.08	.68	.02	-.05	-.02	-.03
M32	.07	.54	.11	.12	-.06	-.02
M38	.63	.28	-.28	.11	-.12	-.09
M39	.50	.27	-.05	.11	-.08	-.01
M41	.43	.11	-.03	.07	-.05	-.14
M45	.06	.11	.12	.54	-.05	.02
M46	.18	-.05	.05	.72	.10	.05
M47	.07	-.09	.03	.80	-.01	.06
M49	.22	-.00	-.09	.69	.01	-.08
M51	.06	.15	.02	.48	.04	.00
M55	.13	.00	.11	.01	.02	-.63
M56	.00	-.08	.18	.04	-.01	-.67
M58	.09	.07	-.12	-.07	.11	-.60
M60	.13	-.14	.06	.02	.10	-.57
M12S	.54	-.07	.17	-.10	-.02	.04
M13S	.60	-.12	.05	.06	-.04	.15
M16S	.54	.02	.22	-.11	.14	.04
M17S	.65	-.09	.09	.01	.05	.11
M25S	.06	-.09	.02	-.04	.61	.11
M26S	.20	.11	-.01	-.18	.53	.18

(continued)

Table 3 (continue)

Items	Factors					
	1	2	3	4	5	6
M40S	.45	-.01	-.02	.07	.05	.14
M44S	.59	-.20	.09	-.04	.08	.01
M54S	.01	-.08	-.06	.14	.18	.38
Factor Correlations						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Factor1 (1)	1.00					
Factor2 (2)	.53	1.00				
Factor3 (3)	.55	.55	1.00			
Factor4 (4)	.46	.52	.54	1.00		
Factor5 (5)	.43	.49	.52	.42	1.00	
Factor6 (6)	.35	.13	.27	.24	.30	1.00

According to Table 3, items 8, 12, 13, 16, 17, 38, 39, 40, 41, 44 were loaded to the 1st factor. The factor loadings of 1st sub-scale ranged from .43 to .65. These items are about whether the students enjoy class work or not. Therefore, the 1st factor was named as *Satisfaction*. Items 24, 27, 28, 29, 30, 31 and 32 were loaded to the 2nd factor. The factor loadings of 2nd sub-scale ranged from .51 to .81. These items are about whether students cooperate with one another while they are learning. Hence, the 2nd factor was named as *Cooperation*. Items 2, 4, 5, 6, 10, 11 and 15 were loaded to the 3rd factor. The factor loadings of 3rd sub-scale ranged from .41 to .57. These items are about whether students are interested in the course and participate in class discussions, and do additional studies after the class for deep learning. Therefore, the 3rd factor was named as *Involvement*. In addition, items 45, 46, 47, 49 and 51 were loaded to the 4th factor. The factor loadings of 4th sub-scale ranged from .48 to .80. These items are about completing planned activities and work on the assigned task. Hence, the 4th factor was named as *Task Orientation*. The items 21, 22, 23, 25 and 26 were loaded to the 5th factor. The factor loadings of 5th sub-scale ranged from .53 to .67. These items are about whether students know each other, help while conducting in class tasks and support each other whenever it is necessary. Hence, the 5th factor was named as *Student Cohesiveness*. Finally, the items 54, 55, 56, 58 and 60 were loaded to the 6th factor. The factor loadings of 6th sub-scale ranged from .38 to .67. These items are about whether students find the class work hard or not. Hence, the 6th factor was named as *Difficulty*.

The factor loadings of the current data set with 520 participants were greater than 0.38 which was enough as stated by Stevens (2009) and Field, 2009. Moreover, the difference between factor loadings of two factor were greater than 0.15. Hence, it can be said that a good factor structure was obtained.

As a result, although the first form of CEPSPT included *involvement, innovation, student cohesiveness, cooperation, individualization, satisfaction, task orientation, democracy* and *difficulty* sub-scales, after analysis, *individualization, democracy* and

innovation sub-scales were disappeared from the CEPSPT because of low factor loadings or cross-loadings.

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

CFA was conducted using the Maximum Likelihood estimation method with robust standard errors (MLR). In order to examine the model fit, model chi-square, CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), NFI (Normed Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index) and RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) were checked as stated by Hair et al. (2014). In the current study, MLR was used because multivariate normality assumptions was not met and CFA proposed the following model fit indices: $\chi^2_{650} = 1281.19$, $p < .000$, RMSEA = .059, CFI = .97, NFI = .94, NNFI = .97, IFI = .97, RFI = .93 which were above the acceptable model fit indice .90. However, GFI = .81, for GFI the acceptable model fit indice is 0.85 or above (Tabachnick and Fidell, 2007). Moreover, the acceptable values for RMSEA are between .05 and .08 (Hair et al., 2014). Finally, a last fit statistics is the normed χ^2 which is calculated by dividing the value of χ^2 to the value of degrees of freedom. According to the Hair et al. (2014), the values smaller than 2 are considered very good. In the current data set, the value of $\chi^2/df = 1.93$ ($p < .000$) is less than 2 which indicates a good fitting statistics. However, since it was significant, other goodness of fit indices were checked. The other goodness of fit indices were above the acceptable values except GFI as stated by Hair et al. (2014). Then, modification indices were checked.

CFA was re-run and modifications were conducted to improve model fit among item pairs 30 and 31 with higher error covariances. Items 30 and 31 were belong to the same construct, which was the fifth sub-scale of CEPSPT. Item 30 is *Students know each other well in this class* whereas item 31 is *Each student knows the names of other students in class*. They are theoretically connected to each other. Afterwards, CFA was re-run, and a modification was also conducted to improve model fit among item pairs 1 and 6 with higher error covariances. Items 1 and 6 were also the items of the same sub-scale, which is the first sub-scale of CEPSPT. Item 1 is *Students are willing to attend the class* whereas item 6 is about *Students look forward to coming to this course*. They were theoretically connected to each other.

After conducting modifications, CFA proposed the following model fit indices: $\chi^2_{648} = 1214.74$, $p < .000$, RMSEA = .056, CFI = .97, NFI = .94, NNFI = .97, IFI = .97, RFI = .94, and GFI = .81. The value of $\chi^2/df = 1.87$ ($p < .000$) is less than 2 which indicates a good fitting statistics. Since it was significant, other goodness of fit indices were checked. The model fit values indicated superb fit except GFI which is also close to expected value. In Figure 2, six-factor model of the CEPSPT and its standardized path coefficients can be seen. The standardized path coefficients ranged from 0.34 for item 28 to 0.88 for item 9.

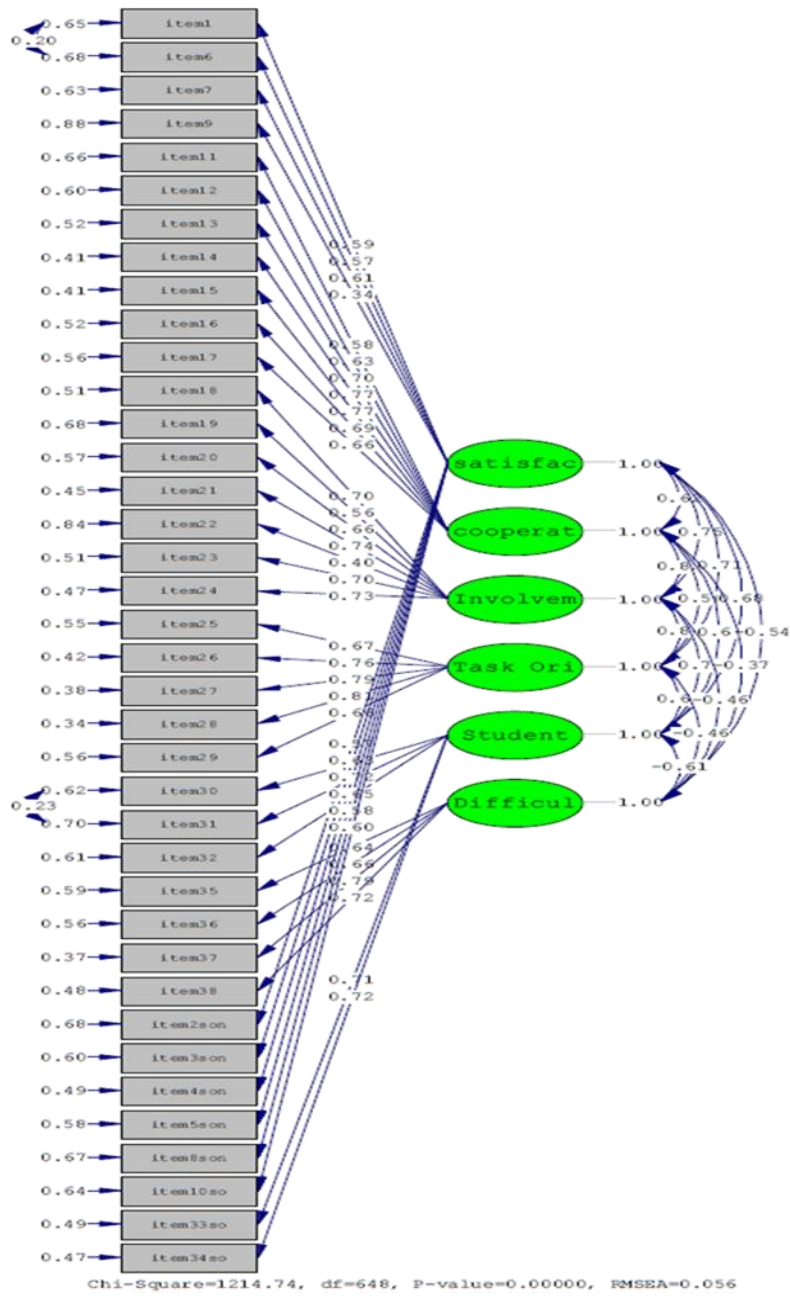


Figure 2. Standardized path coefficients for six-factor model of CEPSPT.

Table 4

The Item Numbers across the Factors of the CEPSPT

Factors-Sub-Scales	Item Numbers
1. Satisfaction	8, 12, 13, 16, 17, 38, 39, 40, 41, 44
2. Cooperation	24, 27, 28, 29, 30, 31, 32
3. Involvement	2, 4, 5, 6, 10, 11, 15
4. Student Cohesiveness	45, 46, 47, 49, 51
5. Task Orientation	21, 22, 23, 25, 26
6. Difficulty	55, 56, 58, 60

Finally, as shown in Table 4, the CEPSPT consisted of six sub-scales. Satisfaction sub-scale consisted of 10 items (e.g., Students look forward to coming to this course), Cooperation sub-scale consisted of 7 items (e.g., Each student tries to fulfill his/her duties fully in individual or group works), Involvement sub-scale included 7 items (e.g., Students strive to complete the activities that are being conducted in class), Task Orientation sub-scale included 5 items (e.g., The learning tasks are planned clearly and carefully), Student Cohesiveness sub-scale consisted of 5 items (e.g., Students know each other well), and Difficulty sub-scale included 4 items (e.g., Students are challenged in group work conducted in class.).

Reliability of the CEPSPT

In the current study, the reliability coefficient was found .85 for Satisfaction, .84 for Cooperation, .77 for Involvement, .83 for Task Orientation, .77 for Student Cohesiveness, and .44 for Difficulty sub-scales. However, one item of difficulty scale, item 54, indicated a higher Cronbach's alpha if item deleted. Hence, when the item 54 was removed from the scale, the reliability of the Difficulty sub-scale raised to .72 which shows adequate convergence or internal consistency (Hair, et al., 2014). Moreover, the reliability coefficient of the scale as a whole was also calculated .91. The reliability coefficients across the sub-scales of CEPSPT were shown in Table 5.

Table 5

Reliability Coefficients for the Sub-Scales of the CEPSPT

Sub-Scales	Reliability Coefficients
1. Satisfaction	.85
2. Cooperation	.84
3. Involvement	.77
4. Student Cohesiveness	.77
5. Task Orientation	.83
6. Difficulty	.72

Discussion, Conclusion and Suggestions

The purpose of this research study was to develop a classroom environment scale for assessing pre-service teachers' classroom environment perceptions and investigate its validity and reliability. Data were analyzed using SPSS 22 and Lisrel 8.8. EFA and CFA were applied to test construct validity of the CEPSPT. The CEPSPT included 38-item 5-point (ranging from 1-completely disagree to 5-completely agree) Likert scale and consisted of six sub-scales: 1. Satisfaction, 2. Cooperation, 3. Involvement, 4. Student Cohesiveness, 5. Task Orientation, and 6. Difficulty.

The CEPSPT was developed as a valid and reliable. The reliability coefficients were greater than .70 as determined by Nunnally (1978 as cited in Field, 2009). Since according to Tabachnick and Fidell (2007), the reliability of factors is dependent on sample size, it is comforting to have 300 cases for factor analysis. Thus, it was enough in the current study.

While developing CEPSPT, the existing instruments were examined. Although factors of the CEPSPT were similar to the previously developed classroom environment instruments, there were some important differences. Although some of the sub-scales were included in the CEPSPT, some items were removed and some items were newly written. First of all, the sub-scale *personalization* is included in the CUCEI, was not included in the CEPSPT. It was thought that the classes of education faculties might emphasize cooperation and collaboration instead of personal properties of students. In addition to these, the *difficulty* sub-scale which is included in CEPSPT was not included in CUCEI. While developing the CEPSPT, it is thought that classroom environment perceptions of students is context dependent and students in different classrooms like constructivist, flipped and tradition classrooms may perceive the classroom in varying difficulties which can affect their levels of achievement. Moreover, WIHIC includes *teacher support*, *investigation*, *equity* sub-scales which were not included in CEPSPT. For example, as also stated by Charalampous and Kokkinos (2017) the *investigation* sub-scale requires inquiry and problem solving abilities which was thought to be more appropriate for science classrooms rather than the teacher training classes.

In addition to these, the first form of CEPSPT included Moos' (1974) three general categories to present a comprehensive classroom environment profile. However, after analysis, some items of *individualization*, *democracy* and *innovation* sub-scales were disappeared from the CEPSPT because of low factor loadings or cross-loadings. For example, an item from *innovation* sub-scale included *Instructor organizes different activities than the students are accustomed to*. This item was cross-loaded to both *innovation* and *involvement* sub-scales. Hence, it was excluded from the scale. Similarly, in the study conducted by Chapman (2012), WIHIC was implemented to 512 5th-8th graders in Georgia by combining student cohesiveness and cooperation sub-scales, as well as the involvement and investigation sub-scales by rewording several items. Factor analysis resulted in removing more items and the exclusion of student cohesiveness-cooperation sub-scale. Also, Coll et al. (2002)

confirmed the reliability of CUCEI for only two sub-scales (satisfaction and cohesiveness) when it was implemented to a culturally diverse university students in the Pacific Islands for whom the English was a second or third language. Thus, it can be said that perception of classroom environment may differ according to the grade level, attitude of teachers and different cultures.

In the current study, pre-service teachers were selected from three universities located in Aegean region which may be one of the limitations of this study. It is suggested that the factor structure of this scale should be checked with a larger sample by including pre-service teachers from different regions in Turkey.

Finally, construct validity and the internal consistency of the CEPSPT was determined. Researchers can use this classroom environment scale in order to assess the perceptions of pre-service teachers in different classroom environments like online, flipped or traditional. Also, researchers can investigate the relationships among classroom environment perceptions of pre-service teachers and different cognitive and affective outcomes by using this instrument. In this way, pre-service teachers' learning and experiences related to different classroom environments might be improved by providing them with proper classroom environments.

References

- Afari, E., Aldridge, J. M., Fraser, B. J., and Khine, M. S. (2013). Students' perceptions of the learning environment and attitudes in game-based mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, 16, 131-150. doi: 10.1007/s10984-012-9122-6
- Aldridge, J. M., and Fraser, B. J. (2000). A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research*, 3(2), 101-134.
- Arisoy, N. (2007). *Examining 8th grade students' perception of learning environment of science classrooms in relation to motivational beliefs and attitudes* (Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis No. 218043)
- Atbas, E. E. (2004). *The effect of students' entering characteristics and classroom environment experiences on their language learning outcomes in an efl setting in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis No. 147641)
- Ben-Chaim, D., Fresko, B., and Carmeli, M. (1990). Comparison of teacher and pupil perceptions of the learning environment in mathematics classes. *Educational Studies in Mathematics*, 21(5), 415-429. doi: 10.1007/BF00398861

- Chapman, F. (2012). *Use of exchange-of-knowledge method for enhancing classroom environment and students' attitudes and achievements in Mathematics*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tinyurl.com/yc9h3387>
- Charalampous, K., and Kokkinos, C., M. (2017). The what is happening in this class questionnaire: A qualitative examination in elementary classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 379-400. doi: 10.1080/02568543.2017.1310153
- Chavez, R. C. (1984). The use of high inference measures to study classroom environments: A review. *Review of Educational Research*, 54(2), 237-261.
- Chien, C. F. (2007). *Development, validation and use of an instrument for assessing business management learning environments in higher education in Australia: The business management education learning environment inventory (BMELEI)* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/1095/17957_Chien, Chee.pdf?sequence=2.
- Chionh, Y. H., and Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 29-44. doi: 10.1080/10382040802591530
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York, NY: Routledge.
- Coll, R. K., Taylor, N., and Fisher, D. L. (2002). An application of the questionnaire on teacher interaction and college and university classroom environment inventory in a multicultural tertiary context. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 165-183. doi: 10.1080/0263514022000030435
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, Massachusetts, MA: Pearson.
- Cubukcu, Z. (2012). Teachers' evaluation of student-centered learning environments. *Education*, 133(1), 49-55. Retrieved from <https://tinyurl.com/yd3ugnrB>
- Davies, R. S., Dean, D. L., and Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580. doi: 10.1007/s11423-013-9305-6
- den Brok, P., Fisher, D., and Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 27(7), 765-779. doi: 10.1080/09500690500038488

- Dorman, J. P., Adams, J. D., and Ferguson, J. M. (2003). A cross-national investigation of students' perceptions of mathematics classroom environment and academic efficacy in secondary schools. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. Retrieved from <http://www.cimt.org.uk/journal/dormanj.pdf>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using spss*. (3th Ed.). London: SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Fraser, B. J. (1980). *Criterion validity of an individualized classroom environment questionnaire*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214961.pdf>
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1987). Classroom learning environments and effective schooling. *Professional School Psychology*, 2(1), 25-41. doi: 10.1037/h0090526
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-33. doi:10.1023/A:1009932514731
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., and Walberg, H.J. (1982). *Assessment of learning environment: Manual for learning environment inventory, (LEI) and my class inventory (MCI)* (3rd version). Perth: Western Australian Institute of Technology. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED223649.pdf>
- Fraser, B. J., Giddings, G. J., and McRobbie, C. J. (1992). Assessment of the psychosocial environment of university science laboratory classrooms: A cross-national study. *Higher Education*, 24, 431-451.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., and Fisher, D. (1996, November). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire*. Paper presented at the Conference of the Educational Research Association, Singapore and the Australian Association of Research in Education, Singapore.
- Fraser, B. J., Pearse, R., and Azmi (1982). A study of Indonesian students' perceptions of classroom psychosocial environment. *International Review of Education*, 28, 337-355.
- Fraser, B. J., and Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.

- Fresko, B., Carmeli, M., and Ben-Chaim, D. (1989). Teacher credentials and other variables as predictors of the mathematics classroom learning environment. *The Journal of Educational Research*, 83(1), 40-45.
- Gall, M. D., Gall, J. P., and Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction*(7th ed.). Boston, Massachusetts, MA: Allyn-Bacon.
- Goh, S. C., and Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research* 1, 199–229. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1009910017400>
- Goh, S. C., and Fraser, B. J. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 216-231. doi: 10.1080/02568540009594765
- Haertel, G. D., Walberg, H.J., and Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7(1), 27-36. doi: 10.1080/0141192810070103
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). London: Pearson New International Edition.
- Kesal, F. (2003). *An investigation on constructivist classroom characteristics in ELT methodology II course* (Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis No. 140272)
- Kucukozer, H., Kirtak-Ad, V. N., Ayverdi, L., and Egdir, S. (2012). Turkish adaptation of constructivist learning environment survey. *Elementary Education Online*, 11(3), 671-688.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289-305. doi: 10.1080/02667360802488732
- McRobbie, C. J., Roth, W. M., and Lucas, K. B. (1997). Multiple learning environments in the physics classroom. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 333-342. doi: 10.1016/S0883-0355(97)90015-X
- Moos, R. H. (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, California CA: Consulting Psychologists Press.
- O'Reilly, R. (1975). *Classroom climate and achievement in secondary school mathematics classes*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED101473.pdf>
- Ozkok, A., Yurdugül, H., and Askar, P. (2011). An examination of the factor structure of the Turkish version of the online learning environment survey. *Education and Science* 36(161), 159-175. Retrieved from <https://tinyurl.com/ydcdup4q>

- Rentoul, A. J., and Fraser, B. J. (1980). Predicting learning from classroom individualization and actual-preferred congruence. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 265-277. doi: 10.1016/0191-491X(80)90029-2
- Roth, W. M. (1998). Teacher-as-researcher reform: Student achievement and perceptions of learning environment. *Learning Environments Research*, 1(1), 75-93.
- Sagkal, A. S., Topcu-Kabasakal, Z., and Türnüklü, A. (2015). Turkish adaptation of the connected classroom climate inventory (CCCI). *Elementary Education Online*, 14(4), 1179-1192.
- Sams, A., and Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20. Retrieved from <https://tinyurl.com/bssk349>
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1189523914&disposition=attachment.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th Ed.). Hillsdale, New Jersey, NJ: Routledge.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston, Massachusetts, MA: Pearson Education Inc.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., and Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293-302.
- Teh, G. P. L., and Fraser, B. J. (1995). Development and validation of an instrument for assessing the psychosocial environment of computer-assisted learning classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 12(2), 177-193.
- Trickett, E. J., and Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93-102.
- Trinidad, S., Aldridge J., and Fraser, B. (2005). Development, validation and use of the online learning environment survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1), 60-81.
- Walberg, H. J., and Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59(6), 414-419. doi: 10.1037/h0026490
- Wang, M. T. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between perceived classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, 48(6), 1643-1657.

- Velayutham, S., and Aldridge, J. M. (2013). Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and self-regulation in science learning: A structural equation modelling approach. *Research in Science Education, 43*, 507–527. doi: 10.1007/s11165-011-9273-y.
- Yin, H., and Lu, G. (2014). Development and validation of an instrument for assessing mathematics classroom environment in tertiary institutions. *Asia-Pacific Edu Res, 23*(3), 655–669. doi: 10.1007/s40299-013-0138-1



Öğretmen Adaylarına Yönelik Sınıf Ortamı Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	26.11.2018	09.06.2019	04.10.2019

Melike Özüdoğru ²
Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Meral Aksu ³
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının psikososyal öğrenme ortamına ilişkin algılarını değerlendirmek için bir sınıf ortamı algıları ölçeği geliştirmektir. Bu çalışmada öncelikle psikososyal öğrenme ortamı araçları ile ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Ölçek, yapılandırmacılık, çevre uyum kuramı ile Fraser ve meslektaşlarının çalışmalarına uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamı Algıları Ölçeği'nin pilot formu, Moos'un (1974) ilişki, kişisel gelişim ile sistem bakım ve sistem değişimi boyutlarına uygun olarak 60 maddeyi içermiştir. 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde, açımlayıcı faktör analizi (AFA) için 520 öğretmen adayı ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 280 ikinci sınıf öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. AFA, Temel Eksen Faktörler Analizi ve promax rotasyon tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı DFA ile doğrulanmıştır. Modifikasyonlardan sonra, kabul edilebilir model uyum indeksleri elde edilmiştir. Faktörlerin güvenilirlik katsayısı .72 ve .85 arasında değişmektedir. Son olarak, geçerliği ve güvenilirliği çalışılarak ölçeğin, 38 maddeden oluşan, 5'li likert tipinde Memnuniyet, İşbirliği, Katılım, Görev Yönelimi, Öğrenci Bağlılığı ve Zorluk olmak üzere altı alt-ölçekten oluştuğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf ortamı, faktör analizi, ölçek geliştirme, öğretmen adayları, psikososyal öğrenme ortamı.

¹Bu makale birinci yazarın Prof. Dr. Meral Aksu danışmanlığında tamamladığı doktora tezinin bir parçasıdır ve sözlü bildiri olarak 8th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education (ICoSReSSE) 2018'de sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: ozudogru123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7478-3576>

³Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: aksu@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4963-3901>

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının psikososyal öğrenme ortamına ilişkin algılarını değerlendirmek için bir sınıf ortamı algıları ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın amacına dayanarak aşağdaki araştırma sorusu önerilmiştir:

Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamı Algıları Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?

Öğrencilerin eğitim ortamlarına getirdikleri bilişsel ve demografik özelliklerin yanı sıra sınıf ortamının psikososyal yönleri de önemlidir. Fraser'a (1986, s. 1) göre *sınıf ortamı* ortamdaki öğrenci ve öğretmenlerin ortak algıları olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın yapılmasının nedenlerinden biri olarak sınıf ortamları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeden, eğitimde tam verimliliğın sağlanamayabileceği düşünceyi bulunmaktadır.

Alanyazında farklı sınıf düzeyleri ve amaçlar için geliştirilmiş temel sınıf ortamı algıları ölçekleri bulunmaktadır (Benim Sınıfım Envanteri-MCI, Öğrenme Ortamı Envanteri-LEI, Kolej ve Üniversite Sınıf Ortamı Envanteri-CUCEI, Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği-WIHIC, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği-CLES). Belirtilen ölçekler, farklı bağlamlarda ve sınıf düzeylerinde birçok araştırma çalışması için uyarlanmış veya değiştirilmiştir. Örneğın, LEI, MCI'nın basitleştirilmiş versiyonudur. LEI ve CES'in maddeleri CUCEI'yi geliştirmek için kullanılmıştır. Ayrıca, mevcut sınıf ortamı araçlarının maddeleri ve ölçekleri kullanılarak, Bu Sınıfta Neler Oluyor? (WIHIC) ölçeği geliştirilmiştir (Fraser, McRobbie ve Fisher, 1996).

Öğretmen adaylarının sınıf ortamı algılarını değerlendirmek için yeni bir ölçek geliştirmenin nedenlerinden biri yukarıda belirtilen envanter ve ölçeklerin (Kolej ve Üniversite Sınıf Ortamı Envanteri hariç) genellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin sınıf ortamı algılarını ölçmesidir. Yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin sınıf ortamı algılarını değerlendirmek için geliştirilen bazı araçların (ör., Fen Laboratuvarı Ortamı Envanteri, SLEI) öğretmen adaylarının sınıf ortamı algılarını değerlendirmek için uygun olmadığı düşünölmektedir. Son olarak, Türkiye'de sınıf ortamlarını değerlendirmek için araçların geliştirilmesi ya da uyarlanması konusunda az sayıda çalışma yapılmıştır. Her ne kadar bazı araştırmacılar İngilizce yayınlanan ölçekleri uyarlayarak sınıf ortamı araştırmalarına katkıda bulunmuşlarsa da (Atbaş, 2004; Kesal, 2003; Küçüközer, Kırtak-Ad, Ayverdi ve Eğdir, 2012; Özkök, Yurdugöl, ve Askar, 2011; Sagkal, Topçu Kabasakal ve Turnuklu, 2015) öğretmen adaylarının sınıf ortamı algılarını belirlemek için kullanılabilir kapsamlı bir ölçeğe gereksinim duyulmaktadır. Alanyazında öğretmen adaylarının sınıf ortamı algılarını ölçen kapsamlı bir ölçeğe rastlanamaması nedeniyle yeni bir ölçek geliştirme kararı alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, tarama araştırması tasarımına dayanmaktadır. Tarama araştırmaları önceden belirlenmiş bir örneklemin özelliklerini tek bir noktada rapor etmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Gall, Gall ve Borg, 2003). Bu şekilde, örnekleme yer

alan bireylerin tutumları, görüşleri, davranışları veya özellikleri açıklanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Creswell, 2012).

2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde açımlayıcı faktör analizi (AFA) için 520 öğretmen adayı ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 280 ikinci sınıf öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. 520 öğretmen adayının 314'ü (% 60.38) kadın, 206'sı (% 39.62) erkektir ve 251'i (% 48.27) Uşak Üniversitesinde; 239'u (% 45.96) Ege Üniversitesinde ve 30'u (% 5.77) Manisa Celal Bayar Üniversitesinde öğrenim görmektedir. 280 öğretmen adayının 201'i (% 71.79) kadın, 79'u (% 28.21) erkektir ve 77'si (% 27.50) Sınıf Öğretmenliği Bölümünde; 85'i (% 30.36) Türkçe Öğretmenliği Bölümünde; 69'u (% 24.64) Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde ve 49'u (% 17.50) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının psikososyal öğrenme ortamına ilişkin algılarını değerlendirmek için bir sınıf ortamı ölçme aracı geliştirmektir. Bu çalışmada öncelikle psikososyal öğrenme ortamı ölçme araçları ile ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Ölçek, yapılandırmacılık, çevre-uyum teorisi ve aynı zamanda Fraser ve meslektaşlarının çalışmalarına uygun olarak geliştirilmiştir (Coll, Taylor ve Fisher, 2002; Fraser, 1980; Fraser, Anderson ve Walberg, 1982; Fraser, Giddings ve McRobbie, 1992; Fraser ve diğ., 1996; Fraser ve Treagust, 1986; Rentoul ve Fraser, 1980; Taylor, Fraser ve Fisher, 1997; Trickett ve Moos, 1973; Trinidad, Aldridge ve Fraser, 2005). Bu çalışmada, maddelerin açıklığı, okunabilirliği ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca, Türkçe Öğretmenliği Bölümünden bir araştırma görevlisi, ölçeği dilbilgisi ve cümlelerin anlaşılabilirliği açısından incelemiştir. Ardından, geliştirilen ölçeğin pilot formu maddelerin ve yönergelerin açıklığı ve okunabilirliğini incelemek üzere yedi öğretmen adayına uygulanıp onların görüşleri alındıktan sonra ölçek son şeklini almıştır.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamı Algıları Ölçeğinin pilot formu, Moos'un (1974) ilişki, kişisel gelişim ile sistem bakım ve sistem değişimi boyutlarına uygun olarak 60 maddeyi içermiştir. Bu pilot form, mevcut araçlardan uyarlanan veya yeni oluşturulan olumlu ve olumsuz olarak yazılmış maddeleri içermektedir. Ölçeğin pilot formu öğretmen adaylarının sınıf ortamının psikososyal boyutları olan kişiselleştirme (personalization), katılım (involvement), öğrenci bağlılığı (student cohesiveness), memnuniyet (satisfaction), görev yönelimi (task orientation), yenilik (innovation), öğretmen desteği (teacher support), işbirliği (cooperation) ve bireyselleşme (individualization) alt-ölçeklerini içermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını değerlendirmek için, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Son olarak, faktörlerin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. AFA promax rotasyon tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı, güçlü standart hatalarla Maksimum Olabilirlik (MLR) metodu kullanılarak DFA ile doğrulanmıştır.

Bulgular

Çalışmada KMO değeri .92 olarak bulunmuştur ve Kaiser (1974) tarafından belirtilen ölçütlere göre .90'ın üzerindeki değerler mükemmeldir (akt., Field, 2009). Bu nedenle örnekleme büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca Bartlett testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{741} = 7778.47$, $p < .000$). Bu nedenle verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. PAF ve promax rotasyon tekniği kullanılarak AFA yapıldıktan sonra, özdeğerleri birden büyük olan faktörler göz önüne alınmıştır. Bunlara ek olarak, DFA aşağıdaki model uyum indekslerini önermiştir: $\chi^2_{648} = 1214.74$, $p < .000$, RMSEA = .056, CFI = .97, NFI = .94, NNFI = .97, IFI = .97, RFI = .94 ve GFI = .81. χ^2/df değerinin ikiden az olması ($\chi^2/df = 1.87$, $p < .000$), ölçeğin iyi uyum istatistiklerine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek, 38 maddeden oluşan 5'li likert tipinde (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-tamamen katılıyorum) geçerli ve güvenilir altı alt-ölçekten oluşmaktadır: 1. Memnuniyet, 2. İşbirliği, 3. Katılım, 4. Öğrenci Bağlılığı, 5. Görev Yönlendirme ve 6. Zorluk. Memnuniyet alt-ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır (Ör.: Öğrenciler derse gelmeyi dört gözle bekler.), İşbirliği alt-ölçeği yedi maddeden oluşmaktadır (Ör.: Her öğrenci bireysel veya grup çalışmalarında görevlerini tam olarak yerine getirmeye çalışır), Katılım alt-ölçeği yedi maddeden oluşmaktadır. (Ör.: Öğrenciler derste yapılan etkinlikleri tamamlamak için çabalar.), Görev Yönelimi alt-ölçeği beş maddeden oluşmaktadır (Ör.: Dersteki öğrenme görevleri açık ve dikkatli bir şekilde planlanmıştır.), Öğrenci Bağlılığı alt-ölçeği beş maddeden oluşmaktadır (Ör.: Bu derste öğrenciler birbirini iyi tanır.) ve Zorluk alt-ölçeği dört maddeden oluşmaktadır (Ör.: Öğrenciler sınıf içi grup çalışmalarını yaparken zorlanır.). Faktörlerin güvenilirlik katsayısı .72 ve .85 arasında değişmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının psikososyal sınıf ortamına ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla sınıf ortamı algıları ölçeği geliştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS 22 ve Lisrel 8.8 kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA uygulanmıştır. Yapılan analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir yapıda olduğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirilirken alanyazındaki mevcut ölçme araçları incelenmiştir. Alanyazındaki bazı ölçme araçlarının alt-ölçekleri, geliştirilen ölçeğe dahil edilmiş olsa da bu alt-ölçeklerin bazı maddeleri çıkarılmış, bazı maddeler eklenmiş, diğerleri ise yeniden yazılmıştır. Örneğin, alanyazında üniversite sınıflarının psikososyal özelliklerini değerlendirmek amacıyla sıklıkla kullanılan CUCEI'de yer alan kişiselleştirme alt-ölçeği geliştirilen ölçekte bulunmamaktadır çünkü Eğitim Fakültelerinde, öğrencilerin kişisel refahından daha çok öğrenciler arasındaki işbirliği ve bağlılığın vurgulanabileceği düşünölmüştür. Bunlara ek olarak, geliştirilen ölçekte yer alan zorluk alt-ölçeği CUCEI'de yer almamaktadır. Ölçek geliştirilirken öğrencilerin sınıf ortamı algılarının bağlamdan etkilenebileceği, yapılandırmacı, ters-

yüz öğrenme, uzaktan eğitim ve geleneksel sınıflar gibi farklı sınıf ortamlarında, öğrencilerin sınıf ortamlarını farklı zorluk düzeylerinde algılayabilecekleri ve bunun da başarılarını etkileyebileceği düşünülmüştür. Bunlara ek olarak, alanyazında yer alan ve pek çok araştırmada kullanılan sınıf ortamı ölçme araçlarından WIHIC, ölçeğe dahil edilmeyen araştırma, eşitlik alt-ölçeklerini içermektedir. Örneğin, Charalampous ve Kokkinos (2017) tarafından da belirtildiği gibi araştırma alt-ölçeğinin, beceri, sorgulama ve problem çözme gibi bilimsel süreçleri gerektirmesi nedeniyle öğretmen eğitimi gibi sosyal becerilerin yoğunlukla kullanıldığı sınıflarından çok fen bilimleri alanında öğretim yapılan sınıflar için daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Ayrıca, geliştirilen ölçeğin pilot formu, katılım, yenilik, öğrenci bağlılığı, işbirliği, bireyselleştirme, memnuniyet, görev yönelimi, demokrasi ve zorluk olmak üzere dokuz alt-ölçekten oluşmuştur. Bu pilot form, sınıf ortamını kapsamlı olarak betimlemek amacıyla Moos (1974) tarafından belirtilen üç genel kategoriye içermiştir. Ancak açıcı faktör analizden sonra, bazı maddelerdeki faktör yüklerinin düşük olması veya aynı maddenin farklı faktörlerde de yüklenmesi nedeniyle geliştirilen ölçeğin bireyselleştirme, demokrasi ve yenilik alt-ölçekleri yok olmuştur. Örneğin, yenilik ölçeğindeki bir madde *Öğretim elemanı, öğrencilere alışkın olduklarından farklı etkinlikler düzenlemektedir* biçimindedir. Bu maddenin hem yenilik hem de katılım alt-ölçeklerinde 0.30'un üzerinde yüklendiği görülmüştür. Bu nedenle ölçekten çıkarılmıştır. Benzer şekilde Chapman (2012) tarafından yapılan çalışmada WIHIC, Gürcistan'da 5-8. sınıflarda öğrenim gören 512 öğrenciye, öğrenci bağlılığı ve işbirliği alt-ölçeklerinin birleştirilmesinin yanı sıra araştırma ve katılım alt-ölçekleri de birleştirilerek ve birçok madde yeniden yazılarak uygulanmıştır. Faktör analizinin sonuçları, bazı maddelerin çıkarılmasının yanında öğrenci bağlılığı-işbirliği alt ölçeğinin de çıkarılmasına yol açmıştır. Ayrıca, Coll ve diğ. (2002) tarafından yapılan çalışmada, CUCEI'nin güvenilirliği sadece iki alt-ölçek için (memnuniyet ve bağlılık) sağlanmıştır. Çünkü ölçek Pasifik Adaları'ndaki bölgesel bir üniversitede kültürel olarak çeşitli üniversite öğrencilerine uygulanmıştır ki bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için İngilizce ikinci veya üçüncü dildir. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin sınıf ortamı algılarının sınıf düzeyine, öğretmen ve öğrencilerin tutumuna ve farklı kültürlere göre farklılık gösterebileceği söylenebilir. Ayrıca belirli bir sınıf ortamı için geliştirilmiş bir ölçeğin ve alt boyutlarının diğer bir sınıf ortamı için uygun olmayabileceği araştırmacılar tarafından dikkate alınmalıdır.

Katılımcıların Ege Bölgesi'ndeki üç üniversiteden seçilmiş olması, bu çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak belirtilebilir. Bu ölçeğin faktör yapısının Türkiye'deki farklı bölgelerden gelen öğretmen adaylarını dahil ederek daha büyük örnekleme kontrol edilmesi önerilmektedir.

Son olarak, ölçeğin yapı geçerliği ve iç tutarlığı belirlenmiştir ve öğretmen adaylarının sınıf ortamı algıları ile farklı bilişsel ve duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılmasında kullanılabilir. Bu şekilde, öğretmen adaylarının öğrenimi, onlara daha uygun bir sınıf ortamı sağlayarak geliştirilebilir.

Appendix A

The Classroom Environment Instruments (LEI, CES, ICEQ, MCI, CUCEI, QTI, CLES and WIHIC) and the Sub-scales

Instrument	Level	Items per sub-scale	Sub-scales classified according to Moos' Scheme		
			Relationship Dimensions	Personal Development Dimensions	System Maintenance and Change Dimensions
Classroom Environment Scale (CES)	Secondary	10	Involvement Affiliation Teacher support	Task orientation Competition	Order and organization Rule clarity Teacher control Innovation
The Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)	Secondary	10	Personalization Participation	Independence Investigation	Differentiation
Learning Environment Inventory (LEI)	Secondary	7	Cohesiveness Friction Favoritism Cliquesness Satisfaction Apathy	Speed Difficulty Competitiveness	Diversity Formality Material Env. Goal direction Disorganization Democracy
The My Class Inventory (MCI)	Elementary	6-9	Cohesiveness Friction Satisfaction	Difficulty Competitiveness	
What is Happening in This Classroom (WIHIC)	Secondary	8	Student cohesiveness Teacher Support Involvement	Investigation Task orientation Cooperation	Equity
Constructivist Learning Environment Survey (CLES)	Secondary	7	Personal relevancy Uncertainty	Critical voice Shared control	Student negotiation
College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI)	Higher Education	7	Personalization Involvement Student Cohesiveness Satisfaction	Task orientation	Innovation Individualization
Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)	Secondary/ Primary	8-10	Helpful/ friendly Understanding Dissatisfied Admonishing		Leadership Student responsibility and freedom Uncertain strict

Appendix B**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SINIF ORTAMI ALGILARI
ÖLÇEĞİ**

Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin görüşlerinize uyan “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinin altında bulunan boşluğa (X) işareti koymanız beklenmektedir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. MEMNUNİYET (SATISFACTION)					
8. Öğrenciler derse istekli olarak katılır.					
12. Derse sadece birkaç öğrenci katılır.					
13. Öğrencilerin çoğu uyuklar.					
16. Derste etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmez.					
17. Derste öğrenciler çok sıkılır.					
38. Öğrenciler derse gelmeyi dört gözle bekler.					
39. Öğrenciler derste etkinliklerden memnun olur.					
40. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamındaki her bir ders sıkıcıdır.					
41. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ilginçtir.					
44. Derste öğrenciler konuya odaklanmak yerine başka konularda konuşur.					
2. İŞBİRLİĞİ (COOPERATION)					
24. Öğrenciler birbirleri ile yarışmak yerine işbirliği yaparlar.					
27. Farklı gruplardaki öğrenciler arasında iyi arkadaşlıklar kurulur.					
28. Öğrenciler eşli ve grup çalışmalarında birlikte çalışmaktan hoşlanırlar.					
29. Öğrenciler birbirleriyle yardımlaşırlar.					
30. Öğrenciler bireysel ya da grup çalışmalarında birbirlerine saygı duyarlar.					
31. Derste öğrenciler başarılı olabilecekleri konusunda birbirlerini cesaretlendirir.					
32. Bireysel veya grup çalışmalarında her öğrenci üzerine düşen görevi tam olarak yerine getirmeye çalışır.					

(devam ediyor)

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Ortamı Algıları Ölçeği (devam)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3. KATILIM (INVOLVEMENT)					
2. Öğrenciler derste yapılan etkinlikleri tamamlamak için çabalar.					
4. Öğrenciler arkadaşlarının söylediklerini dikkatle dinler.					
5. Öğrenciler yaptıkları çalışmaları sınıfta sunarlar.					
6. Derste öğrencilere fikirlerini açıklama fırsatı verilir.					
10. Öğrenciler öğretim elemanı konuşurken notlar alır.					
11. Öğretim elemanı dersle ilgili açıklamalar yaparken öğrenciler dikkatlice dinler.					
15. Derste öğrenciler etkinlikleri bireysel ya da grup olarak yerine getirmeye çalışır.					
4. GÖREV YÖNLENDİRME (TASK ORIENTATION)					
45. Derste yapılacak görevler oldukça net bir şekilde belirtildiği için herkes ne yapması gerektiğini bilir.					
46. Ders zamanında başlar.					
47. Dersteki öğrenme görevleri açık ve dikkatli bir şekilde planlanmıştır.					
49. Derste zaman verimli bir şekilde kullanılır.					
51. Sınıfı etkileyen kararlar demokratik olarak sonuçlandırılır.					
5. ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI (STUDENT COHESIVENESS)					
21. Bu derste öğrenciler birbirini iyi tanır.					
22. Derste her öğrenci sınıftaki diğer kişilerin adlarını bilir.					
23. Derste öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkileri vardır.					
25. Derste öğrencilerin birbirini tanıma olanağı pek yoktur.					
26. Derste öğrenciler birbirlerini tanıma konusunda isteksizdir.					
6. ZORLUK (DIFFICULTY)					
55. Öğrenciler dersten önce yapılacak çalışmaları zor bulur.					
56. Öğrenciler sürekli olarak daha fazlası için zorlanır.					
58. Sınıf içinde verilen görevler zordur.					
60. Öğrenciler sınıf içi grup çalışmalarını yaparken zorlanır.					



Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	02.10.2018	04.10.2019	04.10.2019

Abdurrahman Ekinci ², **Serdar Bozan** ³ ve **Halis Sakız** ⁴
Mardin Artuklu Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğini aday ve danışman öğretmen görüşleri ışığında belirleyerek sürece ilişkin önerilerde bulunmaktır. Çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Mardin ili Artuklu, Kızıltepe, Ömerli, Yeşilli, Nusaybin ilçe sınırları içerisinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarına atanan 207 aday öğretmen ve aday öğretmenlere görevlendirilen 179 danışman öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmış, toplanan veriler karma araştırma modeli ile bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından aday ve danışman öğretmenler için ayrı geliştirilen “aday ve danışman öğretmen ölçekleri”, nitel verilerin toplanmasında ise benzer şekilde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel verilerin istatistiksel çözümlenmesinde, t- testi ve ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilere, içerik analizi uygulanarak yorumlanmıştır. Nicel bulgular, aday öğretmenlerin programın etkililiğine dair çoğunlukla kararsız, danışmanların ise programdan memnun olduğunu göstermektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde programın öğretmenliğe yeni atanmış adaylar için çok yararlı bir program olduğu yönündedir.

Anahtar sözcükler: Aday öğretmen, danışman öğretmen, aday öğretmenlik programı.

¹Bu çalışmanın nitel bulguları 13-15 Ekim 2016 tarihinde Antalya’da düzenlenen VIII. Denetim kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

²Prof. Dr., Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, E-posta: a.ekinci74@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-1545-1379>

³*Sorumlu Yazar:* Öğr. Gör., Mardin Midyat Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, E-posta: s.bozan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1677-4727>

⁴Doç. Dr., Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı, E-posta: halissakiz@artuklu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2406-1011>

Eğitim sisteminin niteliğini belirleyen önemli konulardan birinin öğretmen niteliği olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu bakımdan ilgili alanyazın ve uygulamalarda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte yetiştirilmesi hususu güncelliğini koruyan temel alanlardan biri olmuştur. Özellikle, mesleğin ilk yıllarını oluşturan adaylık süreci, kuramın uygulamayla buluştuğu önemli bir dönemdir. Bu dönemde geçirilen nitelikli bir adaylık süreci meslek yaşamının daha verimli ve başarılı şekilde devam etmesi açısından önemlidir.

Balcı'ya (2000) göre adaylık süreci bu yönüyle öğretmenlik mesleğinin en önemli ve belirleyici dönemidir. Bir çok araştırma, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sorunlarla karşılaştıklarını ve özellikle uygulama boyutunda ciddi bir danışmanlık hizmetine gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır (Afşin, 1988; Ekinci, 2010; Korkmaz, 1999; Tellez, 1992; Veenman, 1984; Yalçınkaya, 2002). Bu bakımdan öğretmenlik mesleği açısından özellikle ilk yılı ifade eden adaylık sürecinin özenle tasarlanması ve uygulanması, öğretmen niteliğini geliştirmek açısından oldukça önem taşımaktadır.

Adaylık sürecinde iyi öğretmen modelleri aday öğretmenler için kılavuz görevi görmektedir. Bu nedenle danışman veya mentör olarak adlandırılan öğretmenlerin nitelikli, gelişime açık, işine hakim, iletişimi kuvvetli, yaptığı işten zevk alan ve danışmanlık yapmaya gönüllü kişiler olması sürecin verimliliğini arttıran en önemli etmenlerdendir.

Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Tarihi

Türkiye’de adaylık eğitiminin 1930’lu yıllara kadar dayandığı görülmektedir. Bu yıllarda İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında 1702 Sayılı Kanunda adaylık eğitimi ile ilgili göreve stajyer olarak başlandığı, staj süresi sonunda yeterliği kabul edilenlerin talim sicili ve teftiş raporu ile belgelenenlerin öğretmen (muallim) unvanı aldıkları vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 1930). 1943 yılında çıkarılan ve ilkokul kadrolarına ilişkin 4357 sayılı kanunda ise stajyerlik süresinin bir yıldan üç yıla kadar sürebildiği, stajyer başarısının ise oluşturulan bir komisyonca belirlendiği görülmektedir. 1985 yılında ise Devlet Memurları Kanunu’na dayanılarak hazırlanan yönetmelikle stajyer öğretmenlerin Bakanlıkça yetiştirme programının uygulanacağı okullara atanacağı, stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesinden okul müdürü ve rehber öğretmenin sorumlu olduğu, stajyerlik süresinin en az bir yıl en fazla iki yıl olacağı, eğitimde başarılı olanların görev yerlerine atanabileceği belirtilmiştir (MEB, 1985). 1995 yılından çıkarılan yönetmelikle adaylık eğitimi üç aşamalı olarak planlanmıştır. İlk aşama temel eğitim, ikinci aşama hazırlayıcı eğitim, üçüncü ve son aşama uygulamalı eğitimi kapsamaktadır (MEB, 1995). Aday öğretmenlik eğitimi ile ilgili 2014 yılında Milli Eğitim Temel Kanununun (1739 sayılı) 43. Maddesinin altıncı fıkrası ile bir düzenlemeye gidilerek aday öğretmenlikte en az 1 yıl fiilen çalışılması gerektiği, performans değerlendirme sonucunda başarılı olanların yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanacakları belirtilmiş olup iki kez üst üste sınavda başarılı olamayanların memuriyetle ilişkilerinin kesileceği vurgulanmıştır (MEB, 2014). 2016 yılı ile beraber

aday öğretmenliğe ilişkin yeni bir yönerge hazırlanmış, aday öğretmenlik programı yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” ile eğitim temelden ele alınarak yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Ele alınan konulardan birinin de öğretmen yetiştirme ve atama konularında olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilmesi planlanan ilk hedef eğitim fakültelerine alınacak öğrencilerin sıralamada üst sıralarda yer alanlar içerisinden seçmektir. İkinci hedef ise sertifikaya dayalı Pedagojik Formasyon uygulaması kaldırılarak yerine öğretmenliğe atanan adaylara yönelik ülke genelinde rahatlıkla ulaşılabılır lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı uygulanacağı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile yapılacak ortak çalışmalar doğrultusunda öğretmenlik uygulamasının merkez alınarak yeniden şekillendirileceği ve bunu ülke genelinde belirlenen ölçütlere uygun eğitim fakültelerinde gerçekleştirileceği, gerekli alt yapının sağlanması ile beraber eğitim fakülteleri MEB'in gereksinimleri doğrultusunda programlarını uygulama ağırlıklı gerçekleştirmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018). Planlanan bu değişikliklerle başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine kazandırılmanın yanı sıra formasyonu MEB çatısı altında toplayarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha hazır ve donanımlı bir şekilde kazandırılmasının hedeflendiği söylenebilir.

Gelişmiş Ülkelerde Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci

Bayrak (1996), eğitim niteliğini bireylerin aldığı eğitimlerle toplumun beklentilerini ne düzeyde karşılayabildiğini belirleyen olgu olarak tanımlar. Eğitimin niteliğinin yüksek olduğu ülkelerde öğretmen yetiştirme ve geliştirmenin önemli bir etmen olduğu görülmektedir. Eğitimde yüksek performans gösteren ülkeler incelendiğinde, yüksek nitelikli lisans eğitimi, doğru planlanmış adaylık eğitimi, yüksek nitelikli mesleklerle aynı düzeyde ücretlendirme, hizmet içi eğitimlere ilişkin doğru planlama, tüm aşamalarda adayın süreç içerisinde olması gibi stratejilerin uygulandığı görülmektedir. Adaylık eğitiminin Avusturya, İsviçre, ABD, Japonya Fransa gibi ülkelerde başarı ile uygulandığı görülmektedir (İlyas, Çoşkun ve Tokluca, 2017).

Gelişmiş ülke aday öğretmenlik süreçleri incelendiğinde ABD'nin Kaliforniya eyaletinde Aday Öğretmen Destek ve Değerlendirme Programı kapsamında 25 yıldır aday öğretmenlere yönelik işe başlama eğitimleri verildiği (Ingersoll, Merrill, ve May, 2014) aynı şekilde ABD'nin New York eyaletinde de göreve seçilenlere yönelik Yeni Öğretmen Programı ile bir sene danışmanlık, beşinci yılın bitimiyle mesleğe devam edilebilmesi için ikinci düzey Uzmanlık Sertifikasına (Professional Certificate) sahip olmaları gerektiği, beş yılda en az üç yıl öğretmenlik yapmak, bir yıl danışman öğretmen ile çalışmak ve yüksek lisans düzeyinde bir eğitim almak koşulu bulunduğu görülmektedir (New York State Education Department-NYSED, 2015).

Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme süreci ise daha çok eğitim fakülteleri üzerine kurulmuştur. Tüm yeterliliklerin lisans eğitimi boyunca kazanılması hedeflenir. Öğrenci seçiminde yeterlik sınavı yanında sosyal, sanatsal ve sportif yeterliklerin de dikkate alındığı görülmektedir (İlyas ve diğ., 2017). Güney Kore'de yeni seçilen

öğretmenlere yönelik altı ay devam eden ve öğretmenliğe ilişkin uygulamaların hizmet içi eğitim kapsamında adaylık eğitiminin verildiği görülmektedir (National Center on Education And The Economy-NCEE, 2016). Kanada'nın Ontario eyaletinde öğretmen olarak atanan tüm adaylara Aday Öğretmen Kurs Programı uygulanarak öğretmenlerin etkili öğretim, öğrenim ve değerlendirme deneyimleri edinmeleri için gerçekleştirilen işe başlama eğitimi uygulanmaktadır (Barrett, Elizabeth, Patrick ve Jordon, 2009). Singapur'da öğretmen olarak seçilen adaylara yönelik üç günlük Yeni Başlayan Öğretmenlerin Uyum Programı yanında iki sene süren Yapılandırılmış Danışmanlık Programı ile uzmanlık rehberlik eğitimi almaları sağlanmaktadır (Darling ve Rothman, 2011 akt., İlyas ve diğ., 2017).

İncelenen tüm ülkelerde aday öğretmen yetiştirme süreci farklı işlese de sonuçta aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine uyum sağlamalarının hedeflendiği görülmektedir. Bu yolla hem aday öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamalarına hem de dolaylı olarak eğitim niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktadır.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Temel Hususlar

İlk kez 2016 yılı Şubat döneminde ataması yapılan öğretmenlere yönelik farklı bir uygulama hedeflenerek, öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesini sağlayacak bir uygulamaya gidilmiştir. 17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı yönetmeliğine dayanılarak hazırlanan 02.03.2016 tarih ve 2456947 sayılı yönerge ile çerçeve program çizilmiş, aday öğretmenlik programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları ve bu aşamalarda görev alacak personelin görevleri yüzeysel olarak belirlenmiş olup, sürecin çevresel faktörlere göre uyarlanabilen esnek bir program olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015). Bakanlıkça hazırlanan Yetiştirme Programı'nın aday öğretmenlerin adaylık eğitimine katılacakları kurumlarda, yöneticileri ile danışmanların gözetiminde gerçekleştirileceği vurgulanmıştır. Bu süreçte aday öğretmenin bağımsız olarak derse giremeyeceği ve aday öğretmene nöbet görevi verilemeyeceği, ancak danışman öğretmen rehberliğinde bu gibi görevleri yerine getirebileceği belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin, hazırlanan aday öğretmenlik programı kapsamındaki tüm etkinliklere katılımı zorunlu tutularak, yasal mazeretler nedeniyle yerine getirilemeyen etkinliklerin Bakanlıkça belirlenen tarih ve yerde telafi programına katılması zorunlu tutulmuştur (MEB, 2016a).

Yetiştirme programının dört ayak üzerinde kurulduğu görülmektedir. Bu etkinlikler sınıf içinde ve okul içinde gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler, öğretmenlik uygulamaları, okul dışında gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler ve önceki dönemlerde de uygulanan, Bakanlığın Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin esas alındığı mevzuat konularını içeren hizmet içi etkinliklerdir. Çalışma programının ise eğitim kurum idarecileri ve danışmanlarca Aday Öğretmen Yetiştirme Programı doğrultusunda hazırlanması hedeflenmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanan formların eğitim kurumu yönetici ve danışmanlar tarafından eğitim kurumunun koşullarına göre uyarlanarak uygulanması amaçlanmıştır (MEB, 2016a).

Aday öğretmen yetiştirme programında görev dağılımı incelendiğinde eğitim kurumları yöneticilerinin görevleri; aday öğretmen çalışma programını danışman öğretmenle birlikte hazırlamak, çalışmaların istenilen nitelikte uygulanması için gerekli önlemleri almak, üst yöneticilerle verilecek görevleri yapmak olarak sıralanmaktadır. Aday öğretmen programının en önemli parçası olan danışman öğretmenin görevleri ise; aday öğretmen programını kurum yöneticisi ile planlamak, program süresince aday öğretmene gerekli desteği sağlamak, aday öğretmenlerin planlanan programa uygun yetişebilmesi için tüm süreçlerde rol model olmak ve süreç içerisinde üst yöneticilerce verilecek görevleri yapmaktır. Aday öğretmenin görevleri; planlanan çalışmaların tümünü yerine getirmek, danışman ve kurum yöneticisinin direktiflerine uymak, planlanan uygulamaları yerine getirirken mevzuata uygun davranmak olarak belirtilmiştir (MEB, 2016a).

Ayrıca, yönergede danışman öğretmenin belirlenmesinde danışman öğretmende aranacak özellikler şu şekilde sıralanmıştır: En az on yıllık bir mesleki deneyime sahip, daha önce danışmanlık yapmış, sosyal ve kültürel yönü kuvvetli, meslekte seçkin bir düzeye ulaşmış, iletişimi kuvvetli ve görevlendirileceği aday öğretmen ile aynı branştan olması esastır. Süre koşulunun sağlanmadığı durumlarda ise çalışma yılı on yıldan daha az olan öğretmenler arasından, aynı branştan öğretmen bulunmaması durumunda ise farklı branşlardan öğretmen görevlendirilebileceği vurgulanmıştır (MEB, 2016b).

Yukarıda ilgili mevzuat ve uygulamalar ışığında çerçevesi sunulmaya çalışılan bu araştırmanın temel amacı özellikle 2016 yılı ile beraber değişen aday öğretmen yetiştirme programını aday ve danışman öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. 2016 yılında değişen aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında aday öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan aday öğretmen programının okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilmesi istenen etkinlikler ve hizmet içi eğitim çalışmalarından sadece okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilecek etkinlikler kapsamında aday ve danışman öğretmenlerin sürece yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. 2016 yılında uygulamaya geçen ve aday öğretmenlerin hiçbir şekilde derse tek başlarına giremeyeceklerini öngören yönetmelik sadece 2016 Şubat ataması ile atanan aday öğretmenlere uygulanmış daha sonraki atamalarda öğretmen gereksiniminden dolayı süreç öğretmenlerin tek başlarına derse girmeleri ile sonuçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2016 yılında uygulamaya geçen aday öğretmenlik programının etkililiğini aday ve danışman öğretmen görüşleri yardımıyla belirleyerek programa ilişkin öneriler sunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Danışman ve aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Aday öğretmenlik programına ilişkin aday ve danışman öğretmenlerin görüşlerinde demografik özellikler (yaş, danışmanlık, deneyimi, mezuniyet yılı, cinsiyet, atandığı okul, öğretmenlik deneyimi, hizmet yılı) açısından anlamlı farklar var mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmada kullanılan model, araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubu, veri toplama kullanılan araçlar ve verilerin analizinde yapılan iş ve işlemler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Sosyal bilim araştırmalarında karma yöntem yaklaşımı, belirlenen amaç doğrultusunda iki veya ikiden çok veri toplama yolunun bir araştırma için kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Green, Krayder ve Mayer, 2005). Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel tekniklerin üstün taraflarını birleştirerek kullanma kolaylığı sağlamaktadır (Onwuegbuzie ve Leech, 2004, akt., Baki ve Gökçek, 2012). Bu bakımdan çalışmaya kaynak oluşturulan veriler karma araştırma yöntemlerinden *çeşitleme (triangulation) deseni* kullanılarak elde edilmiştir. *Birleşik desen* ya da *eş zamanlı desen* olarak da adlandırılmaktadır (Morse ve Niehaus, 2009, akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çeşitleme deseni ile hedeflenen iki farklı yöntemi (nicel-nitel) bir arada kullanarak verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünleştirmek ve farklı, ancak araştırma soruları ile ilk elden verilere ulaşmaktır (Morse, 1991, akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmada nicel veriler tarama modelinde kullanılan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Aday ve Danışman Öğretmen Ölçeği ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Tarama modelinde amaç, geçmişte veya günümüzde olan bir durumu en doğal biçimiyle sunmaktır (Karasar, 1995). Araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasındaki amaç belirli düzeyde standartlık yanı sıra esneklik sunmasıdır. Araştırmacı soracağı soruları bir görüşme protokolü şeklinde oluşturur. Bunun yanı sıra araştırmacı planladığı soruların yanında görüşme akışına göre farklı, yan veya alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılında Mardin'e bağlı Artuklu, Ömerli, Nusaybin, Yeşilli, Kızıltepe ilçeleri içerisinde yer alan ve tüm kademedeki okullara atanan 267 aday öğretmen oluşturmuş olup, evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış ve toplam aday öğretmenlerden 207'sine, danışman öğretmenlerden 179'una ulaşılmıştır. Ulaşılan 207 aday öğretmene ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Aday Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Mezuniyet	2011 ve öncesi	2012	2013	2014	2015
	31	27	41	51	57
Cinsiyet	Erkek		Kadın		
	84		123		
Atandığı Okul	İl Merkezi	İlçe	Merkez Köy	İlçeğe Bağlı Köy	
	63	106	17	21	
Branş	Sınıf Öğretmeni	Matematik	Türkçe	Okul Öncesi	Diğer
	24	11	19	21	132
Öğretmenlik Deneyimi	Yok	Ücretli	Kolej	Dershane	Diğer
	89	93	4	6	15
Yaş	20-22	23-25	26-28	29-31	32 ve üstü
	17	77	64	23	26

Tablo 1 incelendiğinde aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun son üç yılda mezun olduğu, kadın sayısının erkek sayısından fazla olduğu, ilçe merkezine daha fazla atama olduğu, aday öğretmenlerin yarısına yakınının ücretli öğretmenlik yaptığı, aday öğretmenlerin çoğunluğunun 20-28 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Danışman öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Danışman Öğretmen Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Erkek		Kadın	
	119		60	
Danışmanlık Deneyimi	Var		Yok	
	37		142	
Hizmet Yılı	0-9	10-15	16-20	21 ve üstü
	30	89	39	21

Tablo 2 incelendiğinde danışman öğretmenlerde erkek danışman öğretmen sayısının kadın danışman sayısından fazla olduğu, danışman öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun danışmanlık deneyimlerinin olmadığı, danışman öğretmenlerin çoğunluğunun 10-15 hizmet yılına sahip öğretmenlerden seçildiği görülmüştür.

Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubu ise Mardin Büyükşehir Artuklu ilçesi içerisinde 2016 Şubat atamasıyla aday öğretmenlik sürecine katılan farklı branşlardan (Okul Öncesi Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni, Din Kültürü Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni, İlköğretim Matematik Öğretmeni, Rehber Öğretmen, Teknoloji Tasarım Öğretmeni, Fen Bilgisi Öğretmeni) 15 aday öğretmen ve 15 danışman öğretmen oluşturmuştur. Veriler kartopu tekniği belirlenen örneklem grubu ile yüz yüze yapılan görüşmelere dayalı olarak toplanmıştır. Öncelikle bir aday öğretmene

ulaşılması ve ulaşılan aday öğretmen sayesinde diğer aday ve danışman öğretmenlere ulaşılmıştır. Ulaşılan her aday ve danışman öğretmen sayesinde örneklem grubu genişleyerek büyümüştür. Toplanan veriler içerik analizine dayalı olarak çözümlenmiş ve bulgular temalar yardımıyla sunulmuştur. Tablo 3'te aday öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3

Aday Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Aday	M. Yılı	Atandığı Okul	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğrt. Deneyimi
A1	2015	İlçe Merkezi	Kadın	23	Okul Öncesi Öğretmeni	Var
A2	2015	İlçe Merkezi	Kadın	24	Okul Öncesi Öğretmeni	Var
A3	2012	İlçe Merkezi	Kadın	25	Sınıf Öğretmeni	Var
A4	2013	İlçeyeBağlı Köy	Kadın	26	Okul Öncesi Öğretmeni	Var
A5	2014	İlçeye Bağlı Köy	Erkek	23	Sınıf Öğretmeni	Var
A6	2015	İl Merkezi	Erkek	26	Din Kültürü Öğretmeni	Yok
A7	2012	İlçe Merkezi	Erkek	30	Sınıf Öğretmeni	Var
A8	2013	İlçe Merkezi	Kadın	24	Türkçe Öğretmeni	Var
A9	2014	İlçe Merkezi	Kadın	24	İlköğretim Matematik Öğretmeni	Var
A10	2015	İlçeye Bağlı Köy	Kadın	23	Rehber Öğretmen	Yok
A11	2012	İlçe Merkezi	Erkek	30	Din Kültürü Öğretmeni	Yok
A12	2015	Merkeze Bağlı Köy	Kadın	23	İlköğretim Matematik Öğretmeni	Var
A13	2014	Merkeze Bağlı Köy	Kadın	24	Türkçe Öğretmeni	Var
A14	2012	İlçeye Bağlı Köy	Erkek	32	Teknoloji Tasarım Öğretmeni	Yok
A15	2015	İlçe Merkezi	Kadın	23	Din Kültürü Öğretmeni	Var

Aday öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde adayların son 4 yıl içinde mezun oldukları, 23-32 yaş aralığında oldukları, onunun kadın beşinin erkek olduğu, sadece dört adayın öğretmenlik deneyiminin olmadığı görülmektedir. Danışman öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Danışman Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Danışman	M. Yılı	Hizmet Yılı	Cinsiyet	Danışmanlık Deneyimi	Branş
D1	2000	16	Kadın	Hayır	Sınıf Öğretmeni
D2	2004	7	Kadın	Hayır	Okul Öncesi Öğretmeni
D3	1998	18	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmeni
D4	2004	14	Erkek	Hayır	İlköğretim Matematik Öğretmeni
D5	2005	11	Kadın	Hayır	Rehber Öğretmen

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Danışman	M. Yılı	Hizmet Yılı	Cinsiyet	Danışmanlık Deneyimi	Branş
D6	1985	27	Erkek	Evet	Din Kültürü Öğretmeni
D7	2000	16	Kadın	Evet	Türkçe Öğretmeni
D8	2002	15	Erkek	Hayır	İlköğretim Matematik Öğretmeni
D9	2002	13	Kadın	Hayır	Teknoloji Tasarım Öğretmeni
D10	2001	15	Kadın	Evet	Türkçe Öğretmeni
D11	1992	22	Kadın	Evet	Fen Bilgisi Öğretmeni
D12	2006	10	Erkek	Evet	Din Kültürü Öğretmeni
D13	2002	15	Erkek	Hayır	Müzik Öğretmeni
D14	2003	11	Erkek	Hayır	Fen Bilgisi Öğretmeni
D15	2005	11	Erkek	Hayır	Sınıf Öğretmeni

Danışman öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde danışmanlardan sadece birinin (D2) adaylık programının 10 yıllık hizmet süresini gerektiren maddesine uymadığı görülmektedir. Danışmanların 8'i kadın, 7'si erkek'tir. Danışmanlardan sadece 5'nin danışmanlık deneyimi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki adet ölçme aracı (aday ve danışman öğretmen ölçeği – yarı yapılandırılmış görüşme formu) kullanılmıştır. Ölçme araçları MEB'nin 2015-2016 öğretim yılında aday öğretmenlere yönelik hazırladığı Aday Öğretmen Yetiştirme Programı temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Aday ve danışman öğretmen ölçeği. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacılarca geliştirilen aynı doğrultudaki maddelerden oluşan Aday Öğretmen Ölçeği ve Danışman Öğretmen Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracına açıcı faktör analizi uygulanarak ölçme aracı ölçeklendirilmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla veri toplama aracının ilk bölümüne iki ölçekte de ortak olmak üzere cinsiyet değişkeni belirlenmiş olup, farklı olarak danışman öğretmen ölçeğinde görevdeki hizmet yılı, daha önce danışman öğretmen olarak görevlendirilme durumu, aday öğretmen ölçeğinde ise atandığı okul, yaş, öğretmenlik deneyimi, mezuniyet yılı değişkenlerine yer verilmiştir.

İkinci bölümde yer alan 20 madde üç boyuta (Yeterlik, Planlama-Uygulama-Değerlendirme, Mevzuat) ayrılmış ve normal dağılım özellikleri incelenmek amacıyla bu maddelere Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır. Aday öğretmen ölçeğinin alt boyutlarında test sonuçları şu şekilde belirlenmiştir; yeterlik ($p > .05$), planlama-uygulama-değerlendirme ($p > .05$), mevzuat ($p > .05$). Danışman öğretmen ölçeğinin alt boyutlarında ise test sonuçları şu şekilde belirlenmiştir; yeterlik ($p > .05$), planlama-uygulama-değerlendirme ($p > .05$), mevzuat ($p > .05$). Hem danışman öğretmen ölçeği hem de aday öğretmen ölçeğinin tüm boyutlarında p değerlerinin .05'ten büyük olması nedeniyle normalliğin sağlandığı sonucuna ulaşılmış olup, normal dağılım gösteren (Parametrik) analiz teknikleri kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karşılaştırmalı sonuçlara ulaşmak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, aday öğretmen yetiştirme mevzuatı ve uygulamalar doğrultusunda derlenen sorulardan oluşturulmuştur. Aday öğretmen ve danışman öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanan ve 13'er sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılar ile tek tek görüşülerek uygulanmıştır.

Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılarak olası veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Katılımcılara görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılacağı söylenmiş, görüşme sonrası ses kayıtlarının kendilerince dinlenebileceği, istenmesi halinde kayıtların kısmen veya tamamen silinebileceği belirtilmiştir. Böylelikle kayıt cihazının katılımcılar üzerinde oluşturabileceği baskı ve olumsuzlukların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların gerçeği yansıtabilmesi geçerlik, bu bulguların tutarlılığı ve tekrar edilebilirliği ise güvenilirlik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla; a) içerik analizinde yazıya geçirilmiş her veri araştırmacılarca ayrı ayrı incelenmiş, elde edilen analiz birimlerini karşılaştırılmış ve farklı ifadelerin yer aldığı durumlarda söz konusu ses kayıtları birlikte dinlenerek ilgili analiz birimi yeniden düzenlenmiş, b) elde edilen veriler analiz edildikten sonra katılımcı onayı için öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş ve görüşlerini yansıttığına ilişkin onayları alınmış, c) yapılan analizler alanda uzman bir akademisyene incelettirilerek, analiz onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Analizler 207 aday öğretmen ölçeği, 179 danışman öğretmen ölçeği ile beraber 15 danışman öğretmen ve 15 aday öğretmen ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak yapılmıştır. Ölçek verilerinin analizi SPSS programı ile gerçekleştirilmiş olup, verilere ilişkin ağırlıklı ortalama, frekans ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin istatistiksel analizlerde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde iki değişkenli veriler için t testi, ikiden fazla değişkenler için ise Tek Yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Görüşme verileri içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Veri analizi şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir; 1-Verileri Kodlama, 2-Kodlara Uygun Tema Oluşturma, 3- Kod ve Temaları Düzenleme, 4-Tanımlama ve Yorumlama (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aday ve danışman öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonrası verilen cevaplar doğrultusunda cevapların benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Bu süreçte aday öğretmenlere (A1, A2, ...) şeklinde danışman öğretmenlere ise (D1, D2, ...) şeklinde kodlar verilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra aday öğretmenlik programının aday öğretmen ve danışman öğretmen açısından sorunlu olduğu noktalar ve aday öğretmenlik programının yararlı görülen yönleri ve programa yönelik görüş ve öneriler temalar şeklinde belirlenerek sunulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle aday ve danışman ölçeklerine ilişkin bulgular daha sonra araştırmanın iki alt problemine ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

Aday ve Danışman Ölçeğine İlişkin Bulgular

Aday öğretmen ve danışman öğretmenlere yönelik aynı doğrultuda ve 24 maddeden oluşan iki ayrı taslak ölçek geliştirilmiştir. Taslak ölçek ölçülen alanın amacına yönelik üç farklı boyuta (yeterlilik, planlama-uygulama-değerlendirme, mevzuat) ayrılmıştır. Ölçek taslak beş öğretmene uygulanarak maddelerin anlaşılabilirlik durumları denenmiş ve alınan dönütlere göre maddeler tekrar düzenlenmiştir. Taslak ölçek iki alan uzmanınca incelenmiş ve daha sonra taslak ölçek ile ön uygulama yapılarak, taslak ölçeğe KMO testi uygulanmıştır. Tablo 5'te aday ve danışman öğretmen ölçeğine ilişkin KMO testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Aday ve Danışman Öğretmen Ölçeğine İlişkin KMO Testi Sonuçları

	KMO Test	Bartlett's Test	df	p
Aday Öğretmen	0.917	2036.6	231	.000
Danışman Öğretmen	0.907	2541.663	153	.000

Tablo 5'te KMO testi bulgularına yer verilmiştir. Danışman öğretmen ölçeği için KMO değeri .907 ve Bartlett testi değeri 2541.663 iken, aday öğretmen ölçeği için KMO değeri .917 ve Bartlett testi değeri 2036.600 olarak bulgulanmıştır. Can (2016) KMO değeri .700 ve üstü değerlerin örnekleme ilişkisiyi sağlama noktasında iyi olduğunu vurgular. Böylelikle ölçeğin örnekleme açısından iyi olduğunu göstermiştir.

KMO testi sonrası taslak ölçek açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonrası anti-İmaj korelasyon matrisinde .50 değeri altında kalan maddeler taslak ölçekten çıkarılarak işlem tekrarlanmıştır. Tablo 6'da aday öğretmen ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 6

Aday Öğretmen Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Anti-İmaj Korelasyonu	Communalities Ortak	Aday Ölçeği		
			Faktör 1 Yeterlilik	Faktör 2 Planlama-Uygulama- Değerlendirme	Faktör 3 Mevzuat
M1	.901	.678	.740		
M2	.897	.699	.764		
M3	.957	.63	.713		
M4	.928	.615	.74		

(devam ediyor)

Tablo 6 (devam)

Madde	Anti-İmaj Korelasyonu	Communalities Ortak	Aday Ölçeği		
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
			Yeterlilik	Planlama-Uygulama- Değerlendirme	Mevzuat
M5	.953	.548	.759		
M6	.929	.512	.655		
M7	.954	.599	.655		
M8	.951	.597	.709		
M9	.969	.578	.613		
M10	.932	.527	.616		
M11	.916	.624		.759	
M12	.845	.646		.608	
M13	.704	.549		.583	
M14	.838	.641	.573*		
M15	.895	.560		.797	
M16	.858	.582		.678	
M17	.922	.51			.686*
M18	.928	.557		.543*	
M19	.947	.556		.632*	
M20	.954	.566			.655

* Farklı boyutlarda yer alan maddeler.

Tablo 6 incelendiğinde anti-ıııaj korelasyonunda maddelerin .969 ile .704 değerleri arasında yer aldığı bulgulanmıştır. Açııklanana toplam varyans değerler tablosu incelenmiş özdeğeri 1'den büyük üç faktör saptanmıştır. En az maddeyle en fazla veri toplayacak bir ölçme aracı geliştirmek amaçlandığından dik döndürme yaklaşımlarından Varimax yöntemi seçilmiştir. Döndürölmüş bileşenler tablosu incelenmiş, dört maddenin farklı boyutlarda yer aldığı görölmüştür. Madde alt ölçek korelasyon sonuçları (M14 için $r = .57$, M17 için $r = .68$, M18 için $r = .54$, M19 için $r = .63$) bu maddelerin taslak ölçekte belirlenen boyutlarda yer almasını destekleyen sonuçlar verdiğinden dolayı maddelere başta belirlenen boyutlarda yer verilmiştir. Aday öğretmen ölçeğinde üç faktör toplam varyansın % 56.917'sini karşılamıştır. Tablo 7'de danışman öğretmen ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Danışman Öğretmen Ölçeğine İlişkin Açıılayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Anti-İmaj Korelasyonu	Communalities Ortak	Danışman Ölçeği		
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
			Yeterlilik	Planlama-Uygulama- Değerlendirme	Mevzuat
M1	0.917	0.585	0.729		
M2	0.931	0.691	0.684		

(devam ediyor)

Tablo 7 (devam)

Madde	Anti-İmaj Korelasyonu	Communalities Ortak	Danışman Ölçeği		
			Faktör 1 Yeterlilik	Faktör 2 Planlama- Uygulama- Değerlendirme	Faktör 3 Mevzuat
M3	0.938	0.589	0.716		
M4	0.921	0.626	0.741		
M5	0.891	0.781	0.857		
M6	0.930	0.667	0.592		
M7	0.918	0.625	0.606		
M8	0.943	0.717	0.796		
M9	0.893	0.689	0.731		
M10	0.892	0.699	0.677		
M11	0.916	0.559		0.743	
M12	0.919	0.571		0.639	
M13	0.912	0.657		0.732	
M14	0.910	0.712		0.584	
M15	0.958	0.516			0.708*
M16	0.881	0.591		0.684	
M17	0.898	0.576		0.654	
M18	0.846	0.575		0.532*	
M19	0.922	0.52			0.886
M20	0.901	0.636			0.708

* Farklı boyutlarda yer alan maddeler.

Tablo 7’de anti-ıııaj korelasyonunda maddeler .958 ile .846 değerleri arasında yer almıştır. Açııılanan toplam varyans değerler tablosu incelenmiş ölçekte özdeğerleri 1’den büyük üç faktör belirlenmiştir. Aday ölçeğinde olduğu gibi dik döndürme yaklaşımlarından Varimax yöntemi seçilmiştir. Döndürölmüş bileşenler tablosu incelenmiş iki maddenin farklı boyutlarda yer aldığı bulgulanmıştır. Madde alt ölçek korelasyon sonuçları (M15 için $r = .70$, M17 için $r = .53$) bu maddelerin taslak ölçekte belirlenen boyutlarda yer almasını destekleyen sonuçlar verdiğinden dolayı maddelere başta belirlenen boyutlarda yer verilmiştir. Yapılan istatistiki değerlendirmeler sonucunda uzmanlar arası uyum ve Kapsam Geçerlik İndeksi (Content Validity Index-CVI) değerinin % 86 olduğu belirlenmiştir. Kapsam Geçerlik İndeksi (CVI) % 80’den büyük ise madde kapsam geçerliği açısından yeterlidir (Rutherford-Hemming, 2015). Gerçekleştirilen analizler sonrası taslak ölçek 20 maddeden oluşturulmuştur. Danışman ölçeğinde üç faktör toplam varyansın % 64.607’sini karşılamıştır. Tablo 8’de aday ve danışman ölçeğinin güvenilirlik katsayısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 8

Aday ve Danışman Öğretmen Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

	n	Cronbach Alfa		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Aday Öğretmen	207	.916	.918	.913
Danışman Öğretmen	179	.941	.944	.932

Tablo 8’de aday ve danışman ölçeği güvenilirlik sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonrası ölçeğin güvenilirlik katsayısı tüm boyutlarda Aday Öğretmen Ölçeği için Cronbach Alfa değerlerinin .913 ile .918 arasında, Danışman Ölçeği Cronbach Alfa değerlerinin .932 ile .944 arasında değer aldığı görülmüştür. Bulgulara göre geliştirilen ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular ve yorum. Bu başlık altında birinci alt probleme ait nicel bulgular aday ve danışman ölçeklerine göre sunulmuştur. Aday ve danışman ölçekleri paralel ölçekler olarak uygulandığından tablolarda bulgular birlikte verilmiştir. Bu bakımdan Tablo 3’te görüldüğü gibi maddeler her iki katılımcı gruba sorulduğu şekilde birinci tekil kişi (aday öğretmen görüşü) ve üçüncü tekil kişi (danışman öğretmen görüşü) ifade edecek şekilde sunulmuştur.

Bu bağlamda aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen ölçeğinin yeterli boyutunun bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Ölçeği Yeterlik Boyutunun Bulguları

Maddeler	Bulgular			
	Aday		Danışman	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
1-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde ders planlama sürecinin gereklerini yerine getirecek kadar bilgi edindim/edindi.	3.75	1.051	4.03	1.008
2-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde ders materyali hazırlama ve kullanma yeterliliklerine ulaştım/ulaştı.	3.70	1.114	4.03	0.997
3-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili problem alanlarını tanıdım /tanıdı ve çözümüne yönelik beceri edindim/edindim.	3.79	1.005	4.07	0.872
4-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde yönetim süreçleri hakkında bilgi edindim./edindi.	3.79	1.024	4.18	0.773

(devam ediyor)

Tablo 9 (devam)

Maddeler	Bulgular			
	Aday		Aday	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
5-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde okul içi eğitim faaliyetleri ve sosyal kültürel etkinliklerin uygulanma süreçlerini tanıdım/tanıdı.	3.70	1.094	4.17	0.866
6-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde görev yapacağı/m eğitim çevresini tanıdım/tanıdı ve sosyal yapısını öğrendim/öğrendi.	3.75	1.286	3.88	1.198
7-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaş kurumları ve işleyişleri hakkında bilgi sahibi oldum/oldu.	3.71	1.050	3.90	0.881
8-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde mesleki gelişimin ve eğitim tecrübelerinin paylaşılmasının öneminin farkına vardım/vardı.	3.98	1.031	4.16	0.898
9-Aday öğretmenlik uygulaması sayesinde eğitim - öğretim süreçleri ve okul dışı faaliyetler ile ilgili izleme ve değerlendirme raporu hazırlama becerisi kazandım/kazandı.	3.88	1.010	3.88	1.095
10-Aday öğretmen program sonunda programın hedeflediği yeterliliklere ulaştım/ulaştı.	3.47	1.325	3.73	1.090
Toplam	3.75	1.099	4.03	0.892

Tablo 9 incelendiğinde aday öğretmen ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte en yüksek ortalama “Mesleki gelişim ve eğitim tecrübelerinin paylaşılmasının önemi” maddesinde gerçekleşirken, en düşük ortalama ise “Aday öğretmenlik programı sonrası programın hedeflediği yeterliliklere ulaştım” maddesinde gerçekleşmiştir. Danışman öğretmen ortalamalarının aday öğretmen ortalamalarından daha yüksek olması dikkat çekicidir. En yüksek ortalama “Aday öğretmen aday öğretmenlik uygulaması sayesinde yönetim süreçleri hakkında bilgi edindi” maddesinde görülürken, en düşük ortalamanın aday öğretmen görüşünde olduğu gibi “Aday öğretmen, aday öğretmenlik programı sonrası programın hedeflediği yeterliliklere ulaştı” maddesinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu maddeye yönelik görüşler incelendiğinde aday öğretmenlik sürecinde uygulanan programın aday öğretmene yönelik olarak hedeflenen yeterlikleri kazandırmadığı ve amaca ulaşmadığı söylenebilir. Aday ve danışman öğretmenlerin ölçeğin dokuzuncu maddesine ilişkin ortalamalarının aynı olması aday ve danışman öğretmenlerin rapor hazırlama sürecini birlikte gerçekleştirdiklerinin bir göstergesi sayılabilir. Tablo 10’da öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen ölçeği planlama-uygulama-değerlendirme boyutunun bulguları sunulmuştur.

Tablo10

Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Ölçeği Planlama-Uygulama-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Maddeler	Bulgular			
	Aday		Danışman	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
11-Aday öğretmenlik programındaki performans değerlendirmelerinin gelişimimle ilgili fikir vererek kendimi/adayı geliştirme fırsatı doğurduğunu düşünüyorum.	3.47	1.325	3.93	1.074
12-Aday öğretmenlik programının hazırlanma süreci beni tatmin etti.	2.79	1.366	3.20	1.209
13-Aday öğretmenlik programının hazırlanma sürecinin her boyutunda aktif olarak görev aldım/aldı.	3.59	1.254	3.74	1.127
14-Aday öğretmenlik programında planlanan çalışmaların uygulanabilirliğinden memnun kaldım.	3.02	1.314	3.40	1.296
15-Bu programın eksiksiz bir program olduğunu düşünüyorum.	2.48	1.265	2.82	1.300
16-Aday öğretmenlik uygulaması için atanan danışman öğretmenim süreci yönetebilecek yeterliktedir/ aday öğretmen süreci yönetebilecek yeterliğe ulaştı.	3.87	1.339	3.82	1.181
17-Atandığım okul dışındaki bir okulda aday öğretmenlik programına dâhil olmam/olması, atandığım okuldaki uyum ve performansımı/performansımı etkilemez.	3.00	1.395	3.08	1.365
Toplam	3.17	1.322	3.42	1.221

Tablo 10 incelendiğinde aday öğretmen görüşlerine ilişkin en yüksek ortalama “Aday öğretmenlik uygulaması için atanan danışman öğretmenim süreci yönetebilecek yeterliktedir” maddesine yönelik görülürken, en düşük ortalama ise “Bu programın eksiksiz bir program olduğunu düşünüyorum” maddesinde gerçekleşmiştir. Danışman öğretmen ortalamalarının aday öğretmen ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. En yüksek ortalama “Aday öğretmenlik programındaki performans değerlendirmelerinin aday öğretmenin gelişimiyle ilgili fikir vererek adayı geliştirme fırsatı doğurduğunu düşünüyorum” maddesine, en düşük ortalama ise aday öğretmen görüşünde olduğu gibi “Bu programın eksiksiz bir program olduğunu düşünüyorum” maddesinde gerçekleşmiştir. Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen ölçeği mevzuat boyutunun bulguları Tablo11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Ölçeği Mevzuat Boyutu Bulguları ve Yorumları

Maddeler	Bulgular			
	Aday		Danışman	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
18-Aday öğretmenliğe dair mevzuatı biliyorum.	3.47	1.152	3.58	1.141
19-Aday öğretmenliğe dair mevzuatın iyi hazırlandığını düşünüyorum.	2.89	1.230	3.07	1.188
20-Aday öğretmenliğe dair mevzuatın uygulanmasının kolay olduğunu düşünüyorum.	2.81	1.242	3.00	1.394
Toplam	3.05	1.208	3.21	1.241

Tablo 11 incelendiğinde aday öğretmen ortalamalarında en yüksek ortalama “Aday öğretmenliğe dair mevzuatı biliyorum” maddesinde, en düşük ortalamanın ise “Aday öğretmenliğe dair mevzuatın uygulanmasının kolay olduğunu düşünüyorum” maddesinde gerçekleştiği görülmektedir. Danışman öğretmen ortalamalarından en yüksek ortalama “Aday öğretmenliğe dair mevzuatı biliyorum” maddesinde, en düşük ortalamanın ise aday öğretmen görüşünde olduğu gibi “Aday öğretmenliğe dair mevzuatın uygulanmasının kolay olduğunu düşünüyorum” maddesinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin bulgular ve yorum. Elde edilen veriler üç ana başlık altında ve her başlığa yönelik temalar biçiminde sunulmuştur. Birinci başlık altında aday öğretmenlik programının yararlı görülen temaları, ikinci başlık altında aday öğretmenlik programının sorunlu görülen temaları, üçüncü başlık altında ise aday ve danışman öğretmenlerin programa yönelik görüş ve önerileri sunulmuştur. Son bölümde ise sürece yönelik genel bir değerlendirme yapılmıştır. Temalar verilirken bu temalarla ilişkili aday ve danışman öğretmen görüşlerine de ara ara yer verilmeye çalışılmıştır.

Aday öğretmenlik programının olumlu görülen yönleri. Araştırmanın bu bölümünde aday öğretmenlik programının olumlu görülen yönlerine ilişkin aday ve danışman görüşleri ayrı tablolar olarak sunulmuştur. Bu kapsamda Tablo 12’de aday öğretmenlik programının aday ve danışman öğretmenlerce olumlu görülen temaları sunulmuştur.

Tablo 12

Aday Öğretmenlik Programının Aday ve Danışman Öğretmenlerce Olumlu Görülen Temaları

No	Tema	Görüşler
1	Tecrübe	A2: “Olumlu düşündüğüm şeyler de oldu. Yapmam gereken şeyleri de öğrendim ama yapmamam gereken şeyleri daha çok öğrendim. Ders planlama ve evrak kısmında öğrendiğimi düşünüyorum. Defter nasıl dolduruluyor, müdüre hangi evraklar imzalatıyor gibi. Benim için epey bir faydası oldu. Öğretmenlik açısından yeterli bir hale geldim mi ? geldim. Bir sınıf verseler yönetebilirim” A13: “Ücretli öğretmenlik yapmışım. Ücretli öğretmenlik yaptığım süreç içerisinde karşılaştığım sorunlara nasıl çözüm yolu bulunur diye çok merak ediyordum. Bu sayede onu gözleme şansını buldum. Bu benim için tecrübe oldu”
2	Sınıf Yönetimi	A5: “Bana yararlı oldu. Üniversitede gördüğümüz teorik bilgilerin uygulanması aşamasında yararı oldu. Benim danışmanım 20 yıllık öğretmen olduğu için onun tecrübesinden yararlandım. Özellikle sınıfa hakim olma konusunda, öğrenci iletişiminde çok yararı oldu” A13: “Benim danışman öğretmenim çok disiplinli bir hocaydı. Sınıf yönetimi konusunda çok örnek aldım. Çünkü sıfır şiddet, öğrenciyi kırmayacak rencide etmeyecek şekilde bir hakimiyet kurmuş ki bu benim hoşuma çok gitti”
3	İletişim	A2: “Veli konusunda çok sorun yaşadım. Velilerin istekleri çok farklı. İletişim konusunda danışmanımdan çok şey öğrendim”
4	Uyum	A5: “Öğretmenlik mesleğinde tecrübe kazanılması konusunda yararlı olduğuna inanıyorum” A7: “Aday öğretmenlik süreci mesleğe yeni başlayan öğretmen adaylarının uyum sağlaması konusunda katkı sağlamıştır”
5	İdari İşler	D4: “Ayrıca haftanın bir günü idarede çalışmaları onlar açısından daha iyi oldu. Belki benden daha iyi öğrenmişlerdir”
6	Yöntem- Teknik	A8: “Farklı yöntem ve teknik öğrendim. Hocamın kendine has geliştirdiği yöntemleri ben de kullanacağım”

Tablo 12’de danışman ve aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin olumlu gördükleri temalar ve görüşleri verilmiştir. Danışman ve aday öğretmenlerce adaylık sürecinde olumlu görülen ve aday öğretmene katkısı olduğu düşünülen temel konuların deneyim edinme, sınıf yönetimi, iletişim, uyum, yönetsel işler ve öğretim yöntem ve teknikleri alanlarında gerçekleşen katkılar olarak belirtilmiştir.

Aday öğretmenlik programına ilişkin sorunlar. Araştırmanın bu bölümünde aday öğretmenlik programına ilişkin aday ve danışman öğretmenlerce sorunlu görülen hususlar ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Bu kapsamda aday öğretmenlerin aday öğretmenlik programının sorunlarına ilişkin görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Programının Sorunlarına İlişkin Görüşleri

No	Tema	Görüşler
1	Form Fazlalığı	A1: “Aday öğretmenlere yönelik tasarlanan bu sistemin faydalı olduğuna inanmıyorum. Çok gereksiz evrak kalabalığı var. Her ders için bir yığın kağıt harcanıyor. Hem danışman hem de aday için iş yükü”
2	Bilgilendirme Eksiği	A1: “Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için güzel bir uygulama. İlk olması nedeniyle oturması biraz zaman alacak. Bilgilendirme eksik kaldı. Bazı durumlarda netlik yoktu. Genel olarak güzel bir uygulama. Öğretmenlik açısından bize çok katkısı olacak. Bu formların nasıl değerlendirileceği konusunda bir fikrim yok” A5: “Ani olarak uygulandı. Sistem olarak güzel şeyler içeriyor ama Türkiye şartlarına uygun hale getirilmesi gerekiyor. Danışman öğretmenlere 2 günlük bir seminerle bilgilendirme çalışması yapılarak uygulanmaya çalışıldı. Biz onlardan bilgi bekliyoruz onlar bizden bilgi bekliyor. Bu yüzden çok zorluk çektik. Bu eksiklikler giderilirse daha iyi duruma gelebilir.”
3	Danışman Öğretmen Yetersizlikleri	A2: “Genel olarak yapı olarak güzel bir çalışma. Ama kesinlikle yeterli bulmuyorum. Özellikle danışman atanması konusunda bir problem var. Bu yeterliğe sahip mi diye bakılmamış. Mesela benim danışmanım bu yeterliğe sahip bir öğretmen değil. Süreç güzel , düşünce güzel ama uygulama kötü” A7: “Bu süreçte ne yapmam gerektiğinden çok ne yapmamam gerektiğini öğrendim. Atanan danışman öğretmenlerin kesinlikle aranan şartlara uygun olduğunu düşünmüyorum. Evet elbette bir şeyle öğrendim ama bu kesinlikle beni tatmin etmedi” A13: “Danışman olarak atanan hocalar mesleki bakımdan tükenmişlik sendromu yaşamaktadırlar. İlk etapta aşırı kaygı yaşadım. Şu an kendi çabalarımla gayet iyi durumdayım”
4	Danışman Öğretmen Eksikliği	A2: “Bulduğum ilçede yeterince danışman öğretmen olmadığı için bizi il merkezine gönderdiler. Bu konuda sıkıntı yaşadım. Danışman öğretmen eksikliğinden kaynaklanan sorunlar vardı. Bu esnetilebilir”
5	Sürecin Suistimale Açık Olması	A6: “Özellikle değerlendirme notlarının danışman ve müdürlerde olması iyi değil. Çünkü bunun kullanıldığını düşünüyorum. Değerlendirme daha iyi yapılmalı”
6	Psikolojik Etkiler	A14: “Stajyer kavramının öğrenciler tarafından kullanılması bizi psikolojik olarak etkiledi” A13: “Çok saçma bir aday yetiştirme programı. Düzenlenir ve iyileştirilirse çok daha iyi olur. Aksi takdirde öğretmen olmaya hak kazananlara stajyer diyerek meslekten soğutabilir”

(devam ediyor)

Tablo 13 (devam)

No	Tema	Görüşler
7	Ekonomik Boyut	A15: “Aday öğretmenlik sürecinin iyi fikirlerle yola çıkılmış olmasına karşın yetersiz olduğunu düşünüyorum. Süreç içinde aday öğretmenin yaşam şartları düşünülmemiş, adaylık sürecinin 6 ay süreceği hesaplanırsa 6 ay için ev tutma, eşya alma gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca ek ders ücreti konusunda da sorun var. Okulda yaklaşık 40 saat kalıp daha düşük ücret almak ne kadar doğru?”
8	Uygulamanın Yapıldığı Okul	A2: “Atandığım okulla bu okul imkan açısından tam zıt. Burada veliden her şeyi isteyebiliyorsun. Ama orda bunu yapabileceğimi düşünmüyorum. Mesela bu bende bir soru işareti oluşturdu. Ben oraya gidince ne yapacağım diye düşünüyorum. Herkes atandığı okula eşdeğer bir yerde bu sürece katılırsa daha iyi olur diye düşünüyorum” A8: “Pek iyi bulmadım. Çünkü atandığım okul Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ve ben normal bir okulda bu programa dahil oldum. Kendi okul yapımla uyummadığı için çok olumlu görmüyorum. Seneye tekrar bir uyum sürecine gireceğim. Sınıf içi uygulamalar olarak iyi bir uygulama” A5: “Gideceğim okulda karşılaştığım sorunlar beni biraz düşündürüyor. Çünkü burası merkezin en iyi okullarından biri. Köy için kendimi tam olarak donanımlı hissetmiyorum”
9	Aday Öğretmen Öğrenci İlişkisi	A8: “Okul içi faaliyetler iyiydi. Öğrencilere not verme gibi bir yetkimiz olmadığı için çocukların bizi pek benimsemediğini gördüm. Öğrencilerin pek umurlarında değildik” A9: “Tam anlamıyla olduğunu düşünüyorum. Sınıf yönetimi konusunda eksik kaldığımı düşünüyorum. Sınıfın benim olmamasında bunun etkisi var” A13: “Birçok olumlu yanı olduğunu düşünüyorum ama o kadar da etkili olduğunu düşünmüyorum. Olumsuz yönü ise hep danışman öğretmenin gölgesinde kalmamız. Okula ve sınıfa karşı bir aidiyet hissetmemek sorun”

Tablo 13’te aday öğretmenlerinin aday öğretmenlik sürecine ilişkin sorunlu gördükleri temalar ve görüşleri verilmiştir. Aday öğretmenlerce sorunlu görülen temalar form fazlalığı, bilgilendirme eksikliği, danışman öğretmen yetersizlikleri, adayın durumu, sürecin suistimale açık olması, psikolojik etkiler, ekonomik nedenler, uygulama yapılan okul, aday öğretmen ve öğrenci ilişkileri olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik programının sorunlarına ilişkin görüşleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Aday Öğretmenlik Programının Danışman Öğretmenlerce Sorunlu Görülen Temaları

No	Tema	Görüşler
1	Form Fazlalığı	D2: “Evrak yükü çok fazla. Zaten o kadar yoğunluk içinde bunlarla uğraşmak işimizi daha da zorlaştırmaktadır” D8: “Evrak dışında yararı çok fazla. Azaltılması bile daha yararlı. İnanın formlar yüzünden gözleme bile olumsuz etkileniyor”
2	Danışman Öğretmende Gönüllülük	D7: “Danışman öğretmenler gönülsüz olmalarına rağmen gönüllü göründüler. İşyükü çok ağırdı. Doldurulan formlar birbirine benzer ve çok fazla işyükü taşıyordu. Benim açımdan hiç memnun kalmadığım bir çalışmaydı” D 11: “Her uygulamada olduğu gibi yine ani ve tepeden inme bir anlayışla danışman öğretmenler bilgilendirilmeden çok şey istendi. Ayrıca danışman öğretmenler görevlendirilirken gönüllülük esası alınmalı diye düşünüyorum”
3	Bilgilendirme Eksikliği	D3: “Uygulama güzel fakat altyapı eksikliği nedeniyle bazı aksaklıklar karşımıza çıktı. Daha iyi bir bilgilendirmeden sonra uygulamaya geçilmesi daha iyi olur”
4	Ekonomik Boyut	D6: “O kadar işyükünün karşılıksız bırakılması bence haksızlık”
5	Uygulamanın Yapıldığı Okul	D3: “Güçleştireceğini düşünüyorum. Çünkü benim aday öğretmenim Yatılı İlköğretim Bölge Okuluna atanmış. Yatılı İlköğretim Bölge Okulu farklı bir yer. Orda öğrenciler yatılı kalıyor. Anne babalarından uzak, psikolojik sorunları olanlar olabilir. Bu konuda zorlanabilir diye düşünüyorum”

Tablo 14’te danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin sorunlu gördükleri temalar ve görüşleri verilmiştir. Danışman öğretmenlerce sorunlu görülen temalar form fazlalığı, bilgilendirme eksikliği, danışman öğretmen seçiminde gönüllülük, ekonomik nedenler, uygulama yapılan okul olarak saptanmıştır.

Programa yönelik öneriler. Araştırmanın bu bölümünde aday öğretmenlik programına ilişkin aday ve danışman önerileri ayrı tablolar olarak sunulmuştur. Buna göre aday öğretmenlik programına ilişkin aday öğretmen önerileri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Aday Öğretmenlik Programına İlişkin Aday Öğretmen Önerileri

No	Tema	Görüşler
1	Form-Evrak	A12: “Formlar işyükü getiriyor çok fazla ne yazacağımızı şaşırtıyor. Uygulamaya yönelik çalışmalar yapılırsa daha iyi olur. Biz izleme sürecini üniversitedeyken almıştık”
2	Bilgilendirme	A5: “Danışman öğretmenler aday öğretmenlik süreci hakkında daha fazla bilgilendirilmesi gerekir. Okulda bu konuda bilgi veren bir merci olması gerekir”

(devam ediyor)

Tablo 15 (devam)

No	Tema	Görüşler
3	Danışman Yeterliği	A2: “Danışman öğretmen seçimine dikkat edilmeli. Danışman öğretmenlerin süresinden çok deneyimine bakılmalı. On yıllık deneyimsiz öğretmen yerine beş yıllık deneyimli öğretmenler seçilmeli”
4	Atanılan Okul	A12: “En büyük eksik bu her halde. Buradaki öğrenciler ben anlatmadan söylüyor. Atandığım okul köy okulu bu seviyeyi bulacağımı sanmıyorum. Bence atandığımız okulun eşdeğerinde bir okulda sürece dahil olmamız gerekir”
5	Danışman Seçimi	A15: “Danışman öğretmen seçiminde müdürlerin önerileri göz önünde bulundurulmalı”

Tablo 15’te aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin önerileri verilmiştir. Aday öğretmenlerin sürece ilişkin önerileri form ve evrak işinin azaltılması, yeterli bilgilendirme yapılması, danışman yeterliklerinin göz önünde bulundurulması danışman seçiminin yapılması, aday öğretmenlerin ek ders konusunda mağdur edilmemeleri (ekonomik), danışman seçiminde okul müdürü önerilerinin göz önünde bulundurulması gerektiği şeklindedir. Buna göre aday öğretmenlik programına ilişkin danışman öğretmen önerileri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Aday Öğretmenlik Programına İlişkin Danışman Öğretmen Önerileri

No	Tema	Görüşler
1	Form-Evrak	D1: “Dosyalar çok fazla. Uygulamaya dönük çalışmaların olması gerekiyor. Dosya yüzünden bir çok danışman öğretmen sürece dahil olmak istemiyorlar”
2	Uygulamaya Dönük Etkinlikler	D1: “Dosyalar çok fazla. Uygulamaya dönük çalışmaların olması gerekiyor. Dosya yüzünden bir çok danışman öğretmen sürece dahil olmak istemiyor” D8: “Olumsuz yönü evrak yönü çok fazla. Uygulamaya dönük daha iyi olur. Olumlu yönü çok çok fazla. Faydası çok fazla”
3	Danışmanlarda Gönüllülük	D4: “Danışmanlar gönüllü olarak süreç içinde yer almalı. Böylelikle verim daha fazla olur”
4	Bilgilendirme	D9: “Biz bizim danışman öğretmenimiz kim bilmiyorduk”
5	Üniversite Son Sınıfta Uygulama	D8: “Aday öğretmenliğe dair mevzuatın üniversitelerde uygulanmasının daha faydalı olacağına inanıyorum”
6	İş Yoğunluğu	D7: “Prosedür kısmı daha esnek olsa süreç daha iyi işler. İş yükü fazla olan öğretmenlere aday öğretmen verilmemeli”
7	Ekonomik	D5: “Danışman öğretmene ek ders ücreti verilmeli”
8	Branş Farklılığı	D5: “Branş farklılıkları göz önüne alınabilir” D11: “Hazırlanan formlar Rehberlik ve Okul öncesi branşları için uygun değildir”
9	Danışman Seçimi	D7: “Güzel buluyorum. Artıları da var eksileri de var. Süreç istenilen gibi yürütüldüğünde daha iyi olacağını sanıyorum. Bize külfet oluşturuyor. 8. Sınıf öğretmenlerine aday verilmesi yanlış bir şey”

Tablo 16’da danışman öğretmenlerinin aday öğretmenlik sürecine ilişkin önerilerine yer verilmiştir. Danışman öğretmenlerinin sürece yönelik önerileri form- evrak işlerinin azaltılması, uygulamaya dönük etkinlikler içermesi, danışmanların gönüllülük esaslı seçilmesi, sürece yönelik yeterli bilgilendirme yapılması, aday öğretmenlik sürecinin üniversite son sınıfta uygulanması gerektiği, danışman öğretmen seçiminde öğretmen yoğunluğunun göz önünde bulundurulması, danışman öğretmenlerin ekonomik olarak desteklenmesi gerektiği, sürece yönelik hazırlanan formların branş farklılıklarına göre hazırlanması gerektiği şeklindedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde aday öğretmenlerin aday öğretmenlik programına ilişkin görüşleri ile a) cinsiyet, b) mezuniyet yılı, c) atandığı okul, d) yaş, e) öğretmenlik deneyimi değişkenleri ile danışman öğretmen görüşlerinin a) cinsiyet, b) danışmanlık deneyimi, c) hizmet yılı değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Aday öğretmenlerin aday öğretmenlik programına ilişkin görüşleri ile cinsiyet, mezuniyet yılı, atandığı okul, yaş, öğretmenlik deneyimi değişkenleri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik programına ilişkin görüşleri ile cinsiyet, hizmet yılı değişkenleri açısından anlamlı bir fark görülmemiş olup sadece danışmanlık deneyimi değişkeninin mevzuat boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre danışmanlık deneyimi değişkenine göre danışman öğretmen görüşlerine dair t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Danışmanlık Deneyimi Değişkenine Göre Danışman Öğretmen Görüşlerine Dair t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Danışmanlık	N	\bar{X}	S	t	p
Yeterlilik	Evet	47	41.19	8.07	1.508	.134
	Hayır	125	39.33	6.83		
Planlama-Uygulama-Değerlendirme	Evet	47	24.57	6.96	0.857	.393
	Hayır	125	23.64	6.06		
Mevzuat	Evet	47	10.44	2.81	2.35	.020
	Hayır	125	9.28	2.89		
Toplam	Evet	47	76.21	15.83	1.56	.120
	Hayır	125	72.27	14.31		

Tablo 17 incelendiğinde tüm boyutlarda (Yeterlik, Planlama-Uygulama-Değerlendirme) ortalamaların danışmanlık deneyimi olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sadece mevzuat boyutunda danışmanlık deneyimi olan öğretmenler ile danışmanlık deneyimi olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Böylelikle danışmanlık tecrübesine sahip danışman

öğretmenlerin mevzuat yeterlilik algılarının sahip oldukları deneyimden dolayı daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı 2016 yılında uygulamaya konulan aday öğretmenlik programını aday ve danışman öğretmen görüşleri ışığında, nicel ve nitel veriler yardımıyla değerlendirmektir. Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman ölçeklerinin yeterlilik boyutunda aday öğretmenlerin aday ve danışman öğretmenlerce katılıyor düzeyinde yeterli gördükleri bulgulanmıştır. Bu, aday öğretmen programının aday öğretmenlerden istenilen gereklilikleri yerine getirdiklerinin bir göstergesi sayılabilir. Aday öğretmenlik programının yeterlilik boyutunda aday öğretmenlerce en yüksek ortalamalar mesleki gelişim ve eğitim tecrübelerinin paylaşılması konusunda, danışman öğretmenlerce en yüksek ortalamaların ise aday öğretmenlerin yönetim süreçleri hakkında bilgi edinmeleri konusunda gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında da aday öğretmenlik sürecinin aday ve danışman öğretmenlerce deneyim paylaşımı, sınıf yönetimi, iletişim (öğrenci, veli, okul yönetimi vb.), okul kültürüne uyum, yönetsel işleri öğrenme, öğretim yöntem-tekniklerinin uygulanması konularında aday öğretmenlere katkı sağladığı görülmüştür. Örneğin, görüşme yapılan aday öğretmenlerden A2 nolu öğretmen adayı dersi planlama, evrak işlerinde çok şey öğrendiğini ifade ederek öğretmenlik mesleği bakımından çok şey öğrendiğini ve bir sınıf verilmesi durumunda yönetebilecek yeterliliğe geldiğini belirtmiştir. Araştırmalar da bu bulguyu destekler nitelikte öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik duygusunun güçlenmesinin mesleki başarı, uyum sağlama ve verimlilikte önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Kalaian ve Freeman, 1994; Harlen ve Holroyd, 1997). Bu bakımdan aday öğretmenlerin adaylık sürecini etkili ve verimli şekilde deneyimli bir danışman öğretmen ile birlikte geçirmesinin öğretmenlik mesleğine hazırlanma bakımından özyeterlik duygusunu da güçlendireceğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde A5 nolu öğretmen de üniversitede gördüğü kuramsal bilgilerin uygulanması ve sınıf yönetimi bakımından yararlı olduğunu, yirmi yıllık deneyime sahip bir danışman öğretmenin deneyimlerinden oldukça yararlandığını belirtmiştir.

Daha önce yapılan çalışmalarda aday öğretmenlerin bu konularda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Örneğin Köse'nin (2016) çalışmasında aday öğretmenler her ne kadar başarılı bir lisans eğitimi geçirmiş olsalar da aday öğretmene deneyim kazandırma konusunda yetersiz kaldığını, Özonay'ın (2004) araştırma bulgularında ise adaylık eğitim programının içindeki konuların aday öğretmen gereksinimlerini karşılayacak ölçüde kapsamlı olmadığını, programda konulara uygun öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı, eğitim araçlarından yararlanılmadığı, Solak'ın (1999) çalışmasında da göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, velilerle işbirliği yapma, mesleğe ve okula uyum sağlama gibi alanlarda güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Yeni aday öğretmenlik programının bu sorunları çözmeye noktasında başarılı olduğu söylenebilir. Ulubey'in (2017)

çalışmasında aday öğretmenlik sürecinin mesleğe uyum sağlamada, mesleki bilgi ve becerilerin gelişmesinde, sınıfa ve okula uyum sağlamada katkısı olduğu, Kozikoğlu ve Soyalp'ın (2016) çalışma sonuçlarında aday öğretmenlik uygulaması kapsamındaki sınıf içi gerçekleştirilen gözlemlerin yararlı olduğu, danışman deneyiminde yararlanmayı ve mesleki yönden gelişimi desteklediği, Tunçbilek ve Tünay'ın (2017) araştırma sonuçlarında aday öğretmenlerin süreç sonunda sorumluluk ve kendini geliştirme becerisini kazanma yanında sınıf yönetimi, iletişim, teknoloji becerisi kazanma konularında da aday öğretmenlere katkı sağlayacağı, Gül, Türkmen ve Aksel'in (2017) çalışma bulgularında da aday öğretmenlerin sınıf ve okul ortamına uyum sağlama, ders planlama, sınav soruları hazırlama, öğrenci ilişkileri ve işlemleri hakkında deneyim kazanma, heyecanını atma gibi mesleki kazanımlar elde ettikleri tespit saptanmıştır.

Araştırmada önemli bulgulardan biri de danışman öğretmenlerin aday öğretmenleri, yeterlik boyutunun tüm maddelerinde aday öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yeterli görmeleridir. Buradan hareketle danışman öğretmen görüşü esas alındığında, yeterlik boyutunda aday öğretmenlerin kendilerini yeterli hissettikleri düzeyin daha üstünde bir yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılabilir. Bunun önemli nedenlerinden birini de öz güven ve mesleki yeterliğe ilişkin sorunlar olduğu belirtilebilir. Hoy ve Spero'nun (2005) öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarındaki özyeterliğe ilişkin değişimi ele aldığı çalışmasında, özellikle lisans döneminde mesleğe hazır olma bakımından özyeterlik duygusunun oldukça yüksek olduğunu ancak, aday öğretmen olarak mesleğe girişle birlikte öz yeterliliğin belirgin şekilde bir düşüş gösterdiğini saptamışlardır. Araştırmalarındaki önemli bulgulardan biri de özyeterlik düzeyinin mesleğin ilk yılında aldıkları danışmanlık desteğine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır (Sakız, Ekinci, ve Sarıçam, 2019). Dolayısıyla etkili bir danışmanlık desteğinin aday öğretmenlerde mesleki bakımdan öz yeterlilik duygusunu güçlendirdiği görülmektedir. Tunçbilek ve Tünay'ın (2017) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin diğer katılımcılara (aday öğretmen, idareci, maarif müfettişi, danışman, il-ilçe yöneticisi) oranla aday öğretmenlik süreci sonunda gelişime daha az olumlu bakmakta, beceri kazanma noktasında aday öğretmenlerin yönetici ve danışman öğretmenlere göre beklentilerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun genel anlamda aday öğretmenlerin uygulama sürecindeki gelişimlerini yeterince değerlendiremediklerini ve aldıkları danışmanlığın etkililiğine ilişkin bir fikir verdiğini söylenebilir.

Aday öğretmenlik programı uygulama öncesi bölgesel farklılıkların düşünülmemesi ve çok kısa bir süre içerisinde uygulanması beraberinde bir takım sorunlara yol açmıştır. Öncelikle, aday ve danışman öğretmenlere yönelik bilgilendirme eksikliği olmak üzere, danışman öğretmen seçimi, okul seçimi gibi konularda zorluk çekilse de süreç içinde bu sorunlara ilişkin çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Kozikoğlu ve Soyalp'ın (2016) çalışma bulgularında da danışman öğretmenlerin programa ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, Köse'nin (2016) araştırma bulgularında ise programın uygulama sürecinde karşılaşılan problemlerin temelinde bilgilendirmede yaşanan eksikliklerin olduğu sonucuna

varılmıştır. Bu bulgular, aday öğretmenlik programlarının uygulanmadan önce geniş bir zamana yayılmış bir bilgilendirme ve tanıtım sürecinden geçmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aday ve danışman öğretmen ölçeklerinin planlama-uygulama-değerlendirme boyutunda aday öğretmen görüşlerinin kararsızım düzeyinde, danışman öğretmen görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaların aday öğretmenlerde “Danışman öğretmenim süreci yönetebilecek yeterlidir”, danışman öğretmenlerde ise “Aday öğretmenlik programındaki performans değerlendirmenin adayı geliştirme fırsatı doğurduğunu düşünüyorum” maddelerinde görülürken en düşük ortalamaların ise aday ve danışman öğretmen görüşlerinde benzer şekilde “Aday öğretmenlik programının eksiksiz bir program olduğunu düşünüyorum” maddesinde gerçekleştiği görülmüştür. Her ne kadar aday öğretmen görüşlerinde en yüksek ortalama “Danışman öğretmenim süreci yönetebilecek yeterlidir” maddesinde görülmesine karşın araştırmanın nitel bulgularında bu yeterlilikte bulunmayan danışman öğretmenlerin görevlendirildiği de görülmüştür. Bu sorunun en büyük nedeni, danışman öğretmenlikte gönüllülük aranmaması ve özellikle kırsal bölgelerde danışman öğretmen koşullarını taşıyan öğretmenlerin az sayıda olması veya bulunmaması gösterilebilir. Araştırma bulgularında bazı aday öğretmenlerin buldukları ilçelerde öğretmen görevlendirilememesi nedeniyle farklı ilçelerdeki okullarda aday öğretmenlik programına alındıkları görülmüştür. Balkar ve Şahin’in (2014) çalışmalarında danışmanın (mentörün) sahip olması gereken özellikler; güven verici, işbirlikçi olma, empati ve iletişim becerilerine sahip olması şeklinde belirlenmiştir. Bu özelliklerin bir kısmı kişilik özellikleri ile ilgili olmakla birlikte, deneyim ve mesleki yeterliğin danışman niteliklerinde önemli bir yer tuttuğunu söylemek olanaklıdır. Bu doğrultuda gerekli önlemlerin alınması yoluyla aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini artırmak artırılabilir.

Çalışmanın nitel bulgularında aday öğretmenlik programının aday ve danışman öğretmenlerce eksik veya sorunlu görülen noktalardan biri de çok fazla form doldurulmasıdır. Ulubey’in (2017) çalışma sonuçlarında aday öğretmenlik programı kapsamında doldurulan formların çok fazla ve işlevsiz olduğu, sürekli aynı formların doldurulduğu, aynı şekilde Köse’nin (2016) çalışma sonuçlarında aday öğretmenlik süreci ile ilgili doldurulan formların çok fazla olduğu ve bunun danışman öğretmen ve yöneticilerin iş yükünü artırdığı, Gül ve diğ.’nin (2017) çalışma bulgularında da gereğinden fazla kırtasiyeciliğin aday öğretmenlik programının aksayan yönlerinden biri olduğu sonucuna varılmıştır.

Aday öğretmenlik programına “Adayın atandığı okul dışındaki bir okulda öğretmenlik programına dahil olması adayın atandığı okuldaki uyum ve performansını etkilemez” maddesine yönelik aday ve danışman öğretmen görüşlerinin de kararsızım düzeyinde olduğu görülmüştür. Çalışmanın nitel bulgularında da aday öğretmenin atandığı okul dışındaki bir ilde veya okulda aday öğretmenlik programına dahil olması hem aday hem de danışman öğretmenlerce olumsuz bir uygulama olarak görülmüştür. Köse’nin (2016) araştırmasında da aday öğretmenlerin uygulamayı

gerçekleştirikleri eğitim kurumlarında, öğrenci özelliklerinin ve okul olanaklarının üst düzey olması nedeniyle daha düşük düzeyde imkanlara sahip eğitim kurumlarına atanan öğretmenlerin uyum noktasında sorun yaşayabilecekleri, Nayır ve Kuru-Çetin (2016) çalışma bulgularında aday öğretmenlerin atandıkları okullarda aday öğretmenlik programını yürütmeleri gerektiği, Sarıkaya, Samancı ve Yılar (2017)'in araştırma sonuçlarında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun aday öğretmen programını atamanın yapıldığı okulda tamamlaması gerektiği görüşüne sahip olmasına karşın, adaylık eğitimini kendi okulunda almanın öğrenci ve veli nezdinde prestij kaybına neden olabileceği gibi olumsuz durumların söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Türkiye koşulları göz önünde bulundurulduğunda özellikle kırsal, birleştirilmiş sınıf eğitiminin yapıldığı okullar ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'ndeki öğretmen açığı nedeniyle danışman öğretmen görevlendirme konuları aday öğretmenlerin atandıkları yerde aday öğretmenlik programına dahil olmaları, süreçte karşılaşılabilecekleri en büyük engel olarak görülebilir.

Aday öğretmenliğe ilişkin veri toplama aracının mevzuat boyutunda aday ve danışman öğretmenlerin kararsızım düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. En düşük ortalamanın aday ve danışman öğretmenlerce "Aday öğretmenliğe dair mevzuatın uygulanmasının kolay olduğunu düşünüyorum" maddesinde olduğu görülmüştür. Çalışmanın nitel bulguları gözönüne alındığında aday öğretmenlik programının branş farkı gözetilmeksizin hazırlanması, aday öğretmenlik programı hakkında yeteri kadar bilgilendirme yapılmaması, çok fazla ve benzer formların doldurulması, danışman öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmeleri, kısacası aday öğretmenlik programının bir alt yapı oluşturulmadan ve çok kısa bir süre içerisinde uygulanması gibi hususlardan dolayı, hazırlanan aday öğretmenlik programı mevzuatının amaca hizmet etmede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Aday öğretmenler açısından diğer bir sorun da aday veya stajyer kavramının aday öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik etkilerdir. Aday öğretmenler, aday veya stajyer kavramının öğrenciler üzerinde farklı bir algı oluşturduğunu ve öğrencilerin aday öğretmenleri, öğretmen gibi görmemelerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorun mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin karşılaştıkları önemli sorunlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Bu sürecin doğru bir şekilde yönetilememesi öğretmen adaylarının meslekten soğumasına veya mesleğe, öğrencilere ve diğer paydaşlara yönelik olumsuz bakış açıları geliştirmesine neden olabilir. Aslan, Dayıoğlu-Öcal'ın (2012), çalışmasında da aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında bazı psikolojik sorunlar yaşabildiğini ve bunun öğretmenliği bırakma noktasına kadar ulaşabildiğini bulguladıkları görülmektedir. Sarıkaya ve diğ.'nin (2017) araştırma sonuçlarında, aday öğretmenlik sürecinin adayları psikolojik yönden öğretmenlik mesleğine uyum sağlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra aday öğretmenlere lisans döneminde gerçekleştirilen (okul deneyimi-öğretmenlik uygulaması) uygulamalar ile karıştırılarak aday öğretmenlere lisans öğrencisi gözüyle bakıldığı; öğrencilerin aday öğretmenleri abi veya abla olarak tanımlandıkları belirtilmiştir. Bu durumun da aday öğretmenler üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu söylemek olanaklıdır.

Çalışmanın nitel bulgularına göre aday öğretmenlik programının hem aday hem de danışman öğretmenlerce eksik görülen noktalarından biri uygulamada aday öğretmenlere ek ders ücreti ödenmemesi, danışman öğretmenlere yönelik ise herhangi bir maddi veya manevi getirisinin olmamasıdır. Aday öğretmenlerin danışman öğretmenler ile beraber derse girmelerinden dolayı ek ders almaları uygun görülmemiş, danışman öğretmenlere da bu görev için herhangi bir ek ücret verilmemiştir. Sarıkaya ve diğ.'nin (2017) araştırmasında da sürecin ekonomik bir getirisinin olmaması, bazı danışman öğretmenlerin sürece gereken önemi vermemesine, bazı danışman öğretmenlerin ise adaylık programını yük olarak algılamasına sebebiyet verdiği tespit edilmiştir. Süreç içerisinde aday öğretmenlerin ek ders ücreti, danışman öğretmenlerin danışmanlık ücreti alması uygulamanın verimliliğini arttıran bir etmen olarak düşünülebilir.

Aday öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet yılı, atandığı okul, yaş, öğretmenlik deneyimi değişkenleri ile aday öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Danışman öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet yılı değişkenleri ile danışman görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, danışmanlık deneyimi açısından mevzuat boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Mevzuat boyutunda danışmanlık deneyimi olan öğretmenlerin mevzuat yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Aynı şekilde Gökulu'nun (2016) araştırma bulgularında cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı fark görülmezken, mezuniyet yılı değişkeni açısından yeni mezun olan ile daha önce (2010'dan önce) mezun olan aday öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmüş olup yeni mezun öğretmen görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Aday öğretmenlik programı yapılan görüşmeler ışığında değerlendirildiğinde programın öğretmenliğe yeni atanmış adaylar için çok yararlı bir program olduğu yönündedir. Özellikle lisans düzeyinde kuramsal olarak alınan derslerin uygulamada nasıl uygulamaya geçtiğini görmek açısından adaylara önemli kazanımlar sağladığını söylemek olanaklıdır. Aday öğretmenlerin okul kültürünü tanımaları, öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanıldığı, öğrenci-veli iletişiminin nasıl sağlandığı, yönetsel işlerin nasıl yürüdüğü konularında elde ettikleri kazanımlardan başlıcaları olarak belirtilebilir. Benzer şekilde Gökulu'nun (2017) çalışmasında aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmış ve Önder'in (2018) çalışma bulgularında da aynı şekilde aday öğretmenlik programı çalışmalarının genellikle katkı sağlayıcı nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları ışığında programın uygulanması aday öğretmenlerin yetiştirilmesine ve sürecin daha verimli şekilde uygulanmasına katkı sağlaması için şu öneriler belirtilebilir:

1. Danışman öğretmen ölçütleri sadece hizmet süresi üzerinden yürütülmemeli, danışman öğretmenlerde yeterlik aranmalıdır. Danışman öğretmenler okul müdürlerinin önerisiyle seçilebilir.

2. Danışman öğretmenlik çekici duruma getirilmelidir. Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere sürecin ekonomik boyutu öncelikli olmak üzere farklı getirilerinin (kademe ilerlemesi, başarı belgesi, ... vb.) olması gerekmektedir.
3. Evrak sayısı azaltılarak uygulamaya dönük çalışmalar arttırılmalıdır.
4. Aday öğretmenlik süreci aday öğretmen, danışman ve okul müdürlerine ayrıntılı bir şekilde uzmanlarca hizmet içi eğitimlerle anlatılmalıdır.
5. Bulunduğu yerde uygun danışman öğretmen sağlanamayan aday öğretmene en yakın yerlerde yolluk ve yevmiyeleri verilerek danışman sağlanmalıdır.
6. Aday öğretmenlerin aday öğretmenlik programını atandıkları okullara eş değer okullarda geçirmeleri verimliliğini arttırabilir.
7. Hazırlanan aday öğretmenlik programında branş farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.
8. Danışman öğretmenlere danışmanlık ücreti, aday öğretmenlere ek ders ücreti verilmesi aday öğretmenlik programının verimliliğini arttırabilir.

Kaynakça

- Afşin, F. N. (1988). *Stajyer öğretmenlerin meslekle ilgili sorunları ve çözüm yolları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, R., Greene, M., and Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Aslan, B., and Dayıoğlu-Öcal, S. D. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 2, 31-48.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentörlük programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *International Journal of Social Science*, (29), 83-100. doi: 10.9761/JASSS2547
- Barrett, S., Elizabeth, R., Patrick S. and Jordan S. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 677-702.
- Bayrak, S. (1996). Eğitim ve kalite ilişkisi. *Türk Yurdu Dergisi*, 17(123), 40-46.

- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal Social and Education Research*, 3(1), 111-123. <http://dergipark.gov.tr/ijsser> adresinden edinimiştir.
- Green, J. C., Krayder, H., and Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388. doi: 10.17218/hititsosbil.289419
- Harlen, W., and Holroyd, C. (1997). Primary teachers' understanding of concepts of science impact on confidence and teaching. *International Journal of Science Education*, 19(1), 93-105.
- Hoy, W. A., and Spero, B. R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Ingersoll, R., Merrill, L., and May, H. (2014). *What are the effects of education and preparation on beginning teacher attrition?* (Research Report No. RR-82). Retrieved from http://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/2018_prepeffects2014.pdf
- İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Ve Tecziyeleri Hakkında Kanun*. (1930). T. C. Resmi Gazete, 153, 29 Haziran 1930.
- İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun*. (1943). T. C. Resmi Gazete, 5308, 19 Ocak 1943.
- İlyas, İ. E., Çoşkun, İ. ve Tokluca, D. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Kalaian, H. A., and Freeman, D. J. (1994). Gender differences self-confidence and educational beliefs among secondary candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

- Korkmaz, S. (1999). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952. doi: 10.16986/HUJE.2018037027
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1985). Milli eğitim gençlik ve spor bakanlığına bağlı okul ve kurumlara stajyer olarak atanan öğretmenlerin stajyerlik işlemlerine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, (2186). <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/49-1985> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1995). Millî eğitim bakanlığı aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, (2423). <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/59-1995> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016a). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. https://mus.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/25020621_adayretmenyetitirmesreci.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016b). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. https://erzincan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/03113624_02052358_yonerge.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015). T. C. Resmi Gazete, 29329, 17 Nisan 2015.
- National Center on Education And The Economy (2016). *I South Kore: Teacher and principal quality*. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/>
- Nayır, F. ve Kuru-Çetin, S. (2016, Temmuz). *Muğla ilinde aday öğretmenlerin danışman öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri*. 2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for all kongresinde sunulan sözlü bildiri, Liepaja University, Liepaja-Latvia.
- New York State Education Department (2015). *Professional certificate*. Retrieved from <http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/typesofcerts/prof.html>

- Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.
- Özonay, İ. Z. (2004, Temmuz). *Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Rutherford-Hemming, T. (2015). Determining content validity and reporting a content validity index for simulation scenarios. *Nursing Education Perspectives*, 36, 389-393.
- Sakız, H., Ekinci, A., and Sarıçam, H. (2019). Teachers' perceptions of their school managers' skills and their own self-efficacy levels. *International Journal of Leadership in Education*. doi: 10.1080/13603124.2018.1562094
- Sarıkaya, İ., Samancı, O. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989.
- Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: help-seeking by beginning teachers, *Journal of Teacher Education*, 43(3), 214-221.
- Tunçbilek, M. M. ve Tünay, T. (2017). MEB Aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday yetiştirme programının değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. doi: 10.16986/HUJE.2017031014
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/yalcinkaya.htm adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Evaluation of the Effectiveness of Candidate Teacher Training Program with the Views of Candidates and Advisors¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	10.02.2018	10.04.2019	10.04.2019

Abdurrahman Ekinci ², **Serdar Bozan** ³ and **Halis Sakız** ⁴
Mardin Artuklu University

Abstract

The aim of this study is to investigate the effectiveness of teacher training program from the perspectives of candidate and advisor teachers and to make recommendations based on these perspectives. The sample consisted of 207 candidate teachers and 179 advisor teachers who were assigned to kindergarten, primary, pre-secondary and secondary schools in six districts of Mardin, Turkey during the 2015-2016 education year. Data were collected using mixed research methods involving Candidate and Advisor Teacher Scales for quantitative data and interview schedules for qualitative data. Statistical analysis of quantitative data was performed using t-test and ANOVA. The qualitative data were analyzed via content analysis. The quantitative findings are mostly at the undecided level regarding the effectiveness of the candidate teachers' program; and that the advisors are satisfied with the program. Findings from qualitative data indicated that the program was very useful for newly appointed candidate teachers.

Keywords: Candidate teacher, advisor teacher, candidate teacher program.

¹The qualitative findings of this study were presented in the VIII. Presented at the Audit Congress.

²Prof. PhD., Faculty of Letters, Department of Educational Sciences, E-mail: a.ekinci74@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-1545-1379>

³*Corresponding Author:* Inst., Mardin Midyat Vocational School, Department of Child Development, E-mail: s.bozan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1677-4727>

⁴Assoc. Prof., Faculty of Letters, Department of Psychology, E-mail: halissakiz@artuklu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2406-1011>

Purpose and Significance

It is safe to argue that one of the most important factors that influence the quality of the education system is the quality of teachers. With this in mind, it is especially important to keep the proficiency of teachers up-to-date and provide them with relevant in-service training to enhance their knowledge and skills. Particularly when teachers are at the process of candidacy, which forms the first years of the profession, providing them with opportunities to merge their theoretical knowledge with practice is important.

According to Balcı (2000), the candidacy process is the most critical period of the teaching profession in that it has a determinative value for the upcoming years. Many researchers show that teachers face problems in their first years of their profession and they need serious supervision especially in applying their knowledge within the field (Afşin, 1988; Ekinci, 2010; Korkmaz, 1999; Tellez, 1992; Veenman, 1984; Yalçınkaya, 2002). In this respect, the design and implementation of the process of teacher assignment, which takes place in the first year, especially in terms of the teaching profession, is very important in terms of improving the quality of teachers.

In the process of teacher assignment, experienced and competent teachers serve as models and guides for prospective teachers. For this reason, it is important to increase the efficiency of this process because when teachers or mentors are qualified, open to development, occupational, strong, and willing to offer guidance, the benefit of candidate teachers also increases.

It is seen that teacher training and development is an important factor in countries whose education system is described as a high level and quality system. When countries with high performance and quality in education are examined, it is seen that strategies such as high-quality pre-service teacher training, well-designed start-up training (nomination training), similar remuneration for other respectable professions, well-designed in-service training, curriculum studies, evaluation and active participation in decision-making processes are applied. In the process of candidacy or teacher preparation, it is seen that almost all elements that make up a good education system with high teacher quality are embedded in the systems of countries such as Australia, France, Greece, Israel, Italy, Japan, South Korea, Switzerland, New Zealand and USA (İlyas, Çoşkun and Tokluca, 2017).

In Turkey, for the first time in February 2016, a different teacher training program was initiated by the Ministry of National Education for newly assigned teachers in order to make sure that teachers are trained and prepared well before their actual practice. The framework program has been drawn up with the directive no: 2456947 dated 02.03.2016 and prepared on the basis of the teacher assignment and relocation regulation dated 17.04.2015 and numbered 29329. The program included stages such as planning, implementation and evaluation; tasks to be carried out by candidate and experienced teachers; and a flexible nature that can be adapted to various environmental contexts (Ministry of National Education [Milli Eğitim

Bakanlığı-MEB], 2015). It has been emphasized that the Training Program prepared by the Ministry will be carried out under the responsibility of the administrators of the educational institution and the advisor teachers in the institutions where candidate teachers are assigned.

Up to date, a detailed investigation regarding the efficacy of the teacher training program has not been carried out. Therefore, the aim of this research is to investigate the effectiveness of the candidate teaching program implemented in 2016 in the light of candidate and advisor teacher opinions and offer recommendations for policy and practice. In response to this general objective, answers to the following questions were sought;

1. What are the opinions of the advisor and candidate teachers on the candidate teacher training program?
2. Are there significant differences in terms of demographic characteristics (age, counseling, experience etc.) in the opinions of candidate and advisor teachers regarding the candidate teaching program?

Method

The data that constitute the source of the study were obtained by using the *triangulation pattern* from the mixed research methods. It is also referred to as a *combined pattern* or *simultaneous pattern* (Morse and Niehaus, 2009, as cited in Yıldırım and Şimşek, 2013). Using the purposeful qualitative and quantitative methods of the variation pattern, we diversified, compared and integrated the data obtained different but directly relevant data (Morse, 1991, as cited in Yıldırım and Şimşek, 2013). In the study, the scale used in the quantitative screening model and the qualitative data were analyzed and obtained by the semi-structured interview technique. The screening model is a research model aimed at describing the past or present as if there is an existing situation. The event, individual or the object that are subject of the investigation are defined as if they existed within their own conditions (Karasar, 1995). The semi-structured interview technique seems to be more appropriate for educational science research with a certain level of standardization and at the same time flexibility. In this technique, the researcher prepares an interview protocol that includes questions that she/he plans to ask in advance. On the contrary, the researcher may influence the course of the interview with different, side or sub questions according to the flow of the interview besides the planned questions (Ekiz, 2003).

In the 2015-2016 academic year, the study group consisted of 207 candidate teachers who were assigned to 179 advisor teachers at kindergarten, primary, pre-secondary and secondary schools within the boundaries of Artuklu, Kızıltepe, Ömerli, Yeşilli, Nusaybin, Mardin.

The qualitative data of the study were obtained from counselors and teachers belonging to various branches such as Class Teacher, Religious Culture Teacher,

Turkish Teacher, Elementary Mathematics Teacher, Guidance Teacher, Technology Design Teacher, and Science. Teachers were selected via snowball sampling. Data were collected based on face-to-face interviews conducted with teachers and counselors. The collected data were analyzed based on content analysis. Findings were presented under several crystallised themes.

Results

There were no significant differences between candidate teachers' gender, year of graduation, school, age, teacher experience variables based on candidate teachers' opinions. While there was no significant difference between advisor teachers' gender and service years variables and advisor opinions, there was a significant difference in the legislative dimension in terms of the supervision experience. It has been found that teachers who have experience of supervision at the legislative level have higher perceptions of legislative competence. It is possible to say that these findings are suitable to be taken as a positive evaluation in terms of relevant legislation.

It has been seen that candidate and advisor teachers are considered to be adequate at the level of agree in terms of the adequacy of candidate and advisor scales regarding the effectiveness of the candidate teacher training program. This can be considered as a demonstration that the candidate teacher program fulfills the requirements of the candidate teachers.

Discussion and Conclusions

Having evaluated the candidate teaching program in the light of interviews, it can be inferred from data that the program is a very useful one for newly appointed candidates. It is also possible to say that the program provides several advantages to the candidates in terms of observing how the theoretically taken courses at the undergraduate level pass on to the students in terms of practice. Some of the main acquisitions of teacher candidates can be described as following: being acquainted with the school culture, learning how teaching methods and techniques are used, how student-parent communication is provided and how administrative tasks work.

On the other hand, immediate implementation of the candidate teaching program has also brought some problems during its practice. We can argue that the program can be more useful when difficulties are solved that are experienced in the process information provision, advisor assignment, advisor briefing and school selection. It is possible to say that the application of the program in the light of the above mentioned problems and suggestions will contribute to the training of the candidate teachers and lead to a more efficient implementation of the process.



Öğretmenlik Uygulamasının Süre Açısından İncelenmesi ve Bir Çözüm Önerisi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	13.03.2019	04.10.2019	04.10.2019

Figen Çam Tosun ¹
Sinop Üniversitesi

Öz

Bu araştırma öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin uygulanış süresiyle ilgili öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya çıkarmayı daha sonra da dünyadaki uygulamalarla karşılaştırma yapıp farklı bir uygulama önermeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu öğretmenlik uygulamasına katılan sekiz eğitim fakültesi öğrencisi, sekiz uygulama öğretmeni, dört okul yöneticisi, sekiz öğretim elemanı olmak üzere toplam 28 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Bu çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre okul uygulamasının süre açısından yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Daha sonra Türkiye, Finlandiya, Singapur ve Almanya öğretmen yetiştirme programlarındaki okul uygulama sistemleri karşılaştırılmış, Türkiye’de uygulanan okul uygulamalarının süre olarak azlığı ortaya çıkmıştır. Bu yetersizliği giderebilmek için öğretmenlik uygulamaları kapsamında bir çözüm önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi, staj, öğretmen yetiştirme.

¹*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: figencam@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8303-2179>

Geleceğe yön vermek isteyen ülkelerin ilk yapması gereken işlerden biri eğitim sistemini iyileştirmek, çağa uygun hatta çağın ilerisinde yapılandırmaktır. Eğitim sisteminin iyi olması ülkenin bir eğitim felsefesinin olmasına, ülkedeki eğitim politikalarının işlevselliğine, okul yönetim anlayışlarına ve öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Atanur-Baskan, Aydın ve Madden'in (2006) eğitim sisteminin niteliğinin temel belirleyicisinin sistemin uygulayıcıları olan öğretmenler olduğunu söylemesi yerinde bir belirlemedir. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük öneme sahiptir. Bilir (2011) öğretmenlerin iki temel özelliğini şöyle açıklamaktadır: "Birincisi, kişinin mesleğe yatkınlığı, öğretmenin gerektirdiği örnek olma nitelikleri ile insancıl, sevecen olma vb. kişisel özellikler, ikincisi ise genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisinin oluşturduğu mesleki özelliklerdir" (s. 228) Bu özelliklerden ikinci maddede yer alanlar yani genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitim fakültelerinde kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Öğretmen yetiştirme konusunda geçmişten günümüze kadar farklı uygulamalarla deneyim kazanılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmen okullarıyla (muallim mektepleri), köy enstitüleriyle, yüksek öğretmen okullarıyla, eğitim enstitüleriyle sonrasında eğitim fakülteleriyle öğretmen yetiştirilmiştir (Akdemir 2013; Erdem, 2015). Bazen anlam vermekte zorlanılan mektupla öğretmenlik ya da formasyonla öğretmenlik gibi uygulamalar da yapılmıştır. Bu öğretmen yetiştirme denemelerinin içinde köy enstitüleri eğitim felsefesi ve yetiştirdiği öğretmenlerin niteliği konusunda dünyada örnek olacak bir yapı sergilemiştir. 1982 yılından sonra öğretmen yetiştirmeyi üstlenen eğitim fakülteleri 1998, 2006 ve 2018 yıllarında öğretim programı değişiklikleri yapmıştır.

Öğretmenlik programları, kuramsal ve uygulama dersleri olarak iki grupta sınıflandırılabilir. Uygulama dersleri de bir öğretim dersinin uygulamasının yapılması ve öğretmenlik uygulaması olarak ayrılabilir. Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlamakta ve öğretmen adayının belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018). Öğretmen yetiştirirken okulda uygulama yapma gereğini köy enstitülerinde yöneticilik yapmış olan Ağanoğlu (1949) köy enstitülerindeki öğrencilerin yetiştirilmesi sırasında köy uygulamalarını anlatırken şöyle açıklamaktadır:

Daima şikâyet ediliyor: Okul ile hayat birbirini tutmuyor. Yetişen gençler okulun temiz havası içinden hayatı seyir ediyorlar ve sonra hayata atılınca münkesir ve münferit oluyorlar. Hayat şartlarına uymak için yeniden kıymetler kazanmaya ve yeni bir mantalite iktisap etmeye koyuluyorlar. Bu inkisar ve infiali nispeten önlemek ve hayat şartlarına uyabilmeyi daha kolay bir hale getirmek için müesseseleri hayat ile iç içe bulundurmaya çok yer vermek bir terbiye prensibidir. (ss. 61-62)

Sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili düşünceleri önemsenmelidir. Öğretmenlerin

mesleklerinde yaşadıklarına ve değerlendirmelerine dayanan “Tutkulu Bir Mücadele Öğretmenlik” adlı kitapta bazı öğretmenlerin öğretmenlik uygulamasıyla ilişkili değerlendirmeleri şöyle paylaşılmıştır (Tüfekçi ve Ural, 2015):

Üniversitede dört yıl boyunca, kendimi bir fanusun içinde yaşıyormuş gibi hissettim. Her şey yapaydı. Denize açıldığımda neler yapabilecektim, nelerle karşılaşacaktım?”, “Üniversite yaşamıma baktığımda uygulama derslerinin daha fazla olmasının ve bunların yapay bir ortam yerine gerçek yaşamda uygulama fırsatı verilmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum. Hakan Mutlu. (s. 69)

“Hangi eğitim bana bu yaşadıklarım için pratik bilgiyi verebilirdi? Bu kadar yaşanmışlık hangi ders kitabında sunulabilir? Yaşayınca anladım. Berçem B. Altunakar” (s. 39).

Geçmişte yöneticilik yapmış eğitimcilerin de günümüzde mesleğini yapan öğretmenlerin de ifadelerindeki ortak nokta, öğretmen olmak için yetiştirilirken öğrencilerin eğitimlerine gerçek yaşamı / okulu daha çok dâhil etmek gerektiğidir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (The Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD) (2014) ülkelerinin büyük çoğunluğunda öğretmenlik uygulaması zorunludur. OECD (2014) verilerine göre 36 ülkenin okul uygulama süreleri içinde en düşük sayı 20 gün ile Japonya ve 30 gün ile de Türkiye’ye aittir. Verilerini paylaşan ülkelerin yarısında okul uygulama süreleri 70 gün ve üzerindedir. Almanya’da okul uygulama süresi en az 282 gün ile dikkat çekicidir. Almanya’da öğretmen adayları eğitimleri sırasında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının dışında I. Devlet Sınavını geçtikten sonra Hazırlık Hizmet Aşaması olarak en az 12 aylık bir öğretmenlik uygulamasına katılırlar (Erben Keçici, 2011; Eurydice, 2009). Hollanda’da öğretmen adayları ilk iki yılda haftada bir gün, üçüncü yıl bir buçuk gün, dördüncü ve son bir yılda ya altı ay boyunca tam ya da bir yıl boyunca haftada üç gün staj yapmaktadırlar (Cirit-Gül, 2016; Ergun ve Ersoy, 2014). Aykaç, Kabaran ve Bilgin (2014) bazı ülkelerin öğretmenlik eğitimlerini karşılaştırmalı olarak ele almışlardır. Buna göre Fransa’da iki yıl, İngiltere’de bir ya da iki yıl öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır. Fransa’da öğretmen yetiştiren kurumlara göre farklılık olsa da temelde dört ayrı staj görülmektedir. İlki gözlem stajıdır; bu staj mesleği ve okulu tanımaları için yapılır ve iki haftadır. Rehberli uygulama stajı, öğretim yılının başında ya da içinde bir rehber öğretmenle birlikte haftada bir gün olmak üzere üç-dört hafta uygulanmaktadır. Sorumlu uygulama stajı, bir yıl devam eder. Öğretmen adayları tek başına sınıfın sorumluluğunu üstlenir de rehber öğretmen gözetimi devam eder. Son olarak bir de okul dışında ticari bir ortamda, iş ortamlarını tanımaları amacıyla üç haftalık bir uygulama olan şirket stajı yaparlar (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). Amerika’da da farklı uygulamalar olsa da Michigan Üniversitesinde ilkökul öğretmenliği lisans eğitim programı üç dönem uygulamayı (practicum) ve bir dönem de stajyer öğrenciliği (student teaching) içermektedir (Atanur-Baskan ve diğ., 2006). Finlandiya’da ise öğretmen adayları iki yıl uygulama eğitimine katılmaktadır. Finlandiya’da eğitim fakültelerine bağlı

uygulama okulları bulunmaktadır ve öğretmen adayları ilk üç aşamayı bu uygulama okullarında, diğer aşamayı da devlet okulunda geçirir (Aras ve Sözen, 2012; Mete, 2013).

Türkiye’de ise 2006 yılı programlarına göre Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği programlarında bir dönem boyunca haftada yarım gün *Okul Deneyimi* dersi, iki dönem boyunca haftada bir gün *Öğretmenlik Uygulaması* dersi uygulanmaktadır. Diğer öğretmenlik programlarında ise bir dönem haftada yarım gün Okul Deneyimi ve bir dönem haftada bir gün Öğretmenlik Uygulaması dersi uygulanmaktadır (Yükseköğretim Kurulu-YÖK, 2007). 2018 yılında yenilenen programlarda bütün bölümlerde 4. sınıfın ilk döneminde *Öğretmenlik Uygulaması 1* ve 4. sınıfın ikinci döneminde *Öğretmenlik Uygulaması 2* şeklinde uygulanacaktır (YÖK, 2018). Bu derslere göre haftada bir gün 6 saat ilkökul, ortaokul ya da liselerde uygulama yapılmaktadır. Bir öğrenci bir dönemde devamsızlık yapmadığı takdirde 12 gün, iki dönemde toplam 24 gün öğretmenlik uygulaması yapmaktadır.

Alanyazın taramasında öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirildiği (ör: Altıntaş ve Görgeç, 2014; Arıkan, 2009; Aslan ve Sağlam, 2018; Azar, 2003; Baştürk, 2009; Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009; Gökçe ve Demirhan, 2005; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008) pek çok araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda genel olarak ders kapsamında yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Araştırmalar, bu dersin etkin ve verimli geçmediği konusunda yoğunlaşmaktadır. Dersin etkin ve verimli geçmemesinin uygulama süresiyle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Dünyada içinde Türkiye’nin de olduğu çok az ülkede öğretmenlik uygulaması 30 günün altında gerçekleştirilmektedir. Eğer öğretmen adayları gerçek sorunlarla daha fazla yüzleşirlerse sorunlarla daha iyi mücadele edebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın problem durumunu eğitim fakültesi öğrencilerinin aldığı öğretmenlik uygulaması dersinin süre yönünden kısa olması oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırma, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin uygulanış süresiyle ilgili öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya çıkarmayı daha sonra da dünyadaki uygulamalarla karşılaştırma yapıp farklı bir uygulama önermeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının uygulanış süresiyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nedir?
2. Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının uygulanış süresiyle ilgili uygulama öğretmenlerinin görüşleri nedir?

3. Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının uygulanış süresiyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri nedir?
4. Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının uygulanış süresiyle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri nedir?
5. Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Almanya’da öğretmenlik uygulaması nasıl yapılmaktadır?
6. Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının yerine farklı bir uygulama söz konusu olabilir mi?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizinden bahsedilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilk olarak öğretmenlik uygulamasına katılan bileşenlerin, öğretmenlik uygulama dersinin süresiyle ilgili düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Uygulama süresinin sayısal olarak yeterli olup olmamasından daha çok bu süreçte yaşanan durumların derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmaya karar verilmiştir. Nitel araştırmalar katılımcıların neler yaşadığına yoğunlaşarak olguları, durumları doğal ortamında inceler (Denzin ve Lincoln, 2005; Merriam, çev. 2013; Silverman, 2005). Nitel yöntemlerden görüşme formları tercih edilmiştir. Görüşme formlarının tercih edilme nedenlerinden biri katılımcıların ses kaydı vermek istememeleri, diğeri ise görüşme formlarının kişilerin görüşlerini doğrudan almayı sağlamasıdır (Türnüklü, 2000; Yıldırım, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öncelikle iki okul belirlenmiştir. Okullardan biri şehir merkezinde bulunmaktadır. Şehir merkezinde bulunan bu okulun olanakları ve velilerin sosyoekonomik ve kültürel yapısı diğerlerine göre daha yüksektir. Diğer okul ise şehir merkezinden oldukça uzaktadır. İkinci okulun olanakları ve veli profili diğer okulun sahip olduğundan oldukça farklıdır. Öğretmenlik uygulamasına katılan bileşenlerin temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcılar seçilirken çeşitlilik ilkesine dikkat edilmiştir. Buna göre öğretmenlik uygulamasına giden eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği sekiz son sınıf öğrencisi (öğretmen adayı), sekiz uygulama öğretmeni, dört okul yöneticisi, sekiz öğretim elemanı olmak üzere toplam 28 kişi rastgele seçilmiştir. Katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Betimsel Bilgileri

		Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Okul Yöneticisi	Öğretim Elemanı
Cinsiyet	Kadın	7	5	1	3
	Erkek	1	3	3	5
Hizmet yılı	10-15	-	4	1	4
	16-20	-	3	1	4
	21+	-	1	2	-

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrenciler, uygulama öğretmenleri, okul yöneticileri ve öğretim elemanları için aynı içerikte yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşüne sunulmuştur (Eğitim Yönetimi Uzmanı ve Ölçme Değerlendirme Uzmanı üç öğretim elemanı). Gelen dönütler doğrultusunda görüşme formlarına son hali verilmiştir. Buna göre öğrenciler için hazırlanan formda 13 açık uçlu soru, uygulama öğretmeni için hazırlanan formda 14 açık uçlu soru, okul yöneticisi için hazırlanan formda 10 açık uçlu soru, öğretim elemanı için hazırlanan formda 14 açık uçlu soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için ilk başta görüşme planlanmıştır ancak katılımcıların görüşme yapmak istememesi, sesli kayıt istememesi gibi nedenlerden dolayı görüşme formları oluşturulmuş ve uygulama okullarına gidilerek uygulama öğretmenleri ve okul yöneticilerine elden verilmiştir. Bir hafta sonra görüşme formları alınmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına ise formlar eğitim fakültesinde elden verilmiş ve bir hafta sonra toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Önce temalar oluşturulmuş aynı tema kapsamındaki sorular katılımcıların tekrarları doğrultusunda kodlanmıştır. Kodlara ilişkin sıklıklar bulunmuş, ayrıca anlaşılabilirliği artırmak için katılımcıların sözleriyle desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın önerdiği formül uygulanmıştır. Verilerin kodlaması yapıldıktan sonra bir ay beklenmiş ve tekrar kodlama yapılmıştır. Uyuşum düzeyini görmek için Güvenirlik = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ (Miles ve Huberman, 1994) işlemi yapılmıştır. Buna göre güvenirlilik % 96 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma soruları kapsamında Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okulların öğretmenlerinden, okul yöneticilerinden ve fakülte'deki ders sorumlusu öğretim elemanlarından elde edilen verilerden öncelikle temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmen adayının kısa süreli öğretmenlik uygulamasının sınıfa yansımaları
2. Öğretmen adayının kısa süreli öğretmenlik uygulamasının okula yansımaları
3. Öğretmen adayının kısa süreli öğretmenlik uygulamasının yeterliğine ilişkin görüşler

Son araştırma sorusu doğrultusunda dünyadaki okul uygulamaları karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Öğretmen Adayının Kısa Süreli Öğretmenlik Uygulamasının Sınıfa Yansımaları

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin haftada bir gün öğretmenlik uygulaması yapmak için gittiği okulda dersine girdiği öğrencileri tanıyıp tanımadığına yönelik sorulan soruya ilişkin oluşturulan kodlar ve bunların sıklıkları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adayının Öğrencilerini Tanımasına İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Öğretim Elemanı
Evet, öğrencileri tanır.	2	1	1
Bazılarının yüzlerini / isimlerini bilir.	2	-	-
Kişisel özelliklerini bilmez.	1	-	-
Yeterince tanımaz.	2	3	-
Hayır, tanımaz.	3	4	5
Adayın dikkatine bağlı olarak değişir.	-	-	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlik uygulamasına giden öğretmen adaylarının kendileri uygulama sınıfındaki öğrencileri tanımadıklarını (3) ya da çok iyi tanıyamadıklarını (3) söylemişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin (7) ve öğretim elemanlarının (5) çoğunluğu ise öğretmen adaylarının öğrencileri tanımadıklarını ya da yeterince tanımadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının konuyla ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Hayır. İsim olarak belki birazını tanıyabiliyorum ama yeterli değil. Yeteri kadar gözlem yapılmıyor” (Ö. Adayı 6).

“Stajyerimiz haftada bir gün geliyor ve okuldaki bütün sınıflarda ikişer hafta dönüşümlü giriyor. Bu da öğrencileri yeterince tanımalarına fırsat vermiyor” (Öğretmen 5).

“Tanımalarının imkânsız olduğu aşikâr bir durum. Mevcut sınıf öğretmenleri bile bu çocukları ancak bir yıllık bir süreçte tanıma fırsatı buluyorken bir günde ancak çocuğun ismini öğrenebilirsiniz” (Öğretim Elemanı 3).

Öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrencilerinin isimlerini bilmesi, yönergeler sunabilmesi, sesini doğru kullanabilmesi, uygun zamanda etkili sorular

sorabilmesi gibi öğrencilerle uygun iletişim kurma becerisine sahip olabilmesiyle ilgili veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adayının Öğrencilerle İlişimine İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Okul Yöneticisi	Öğretim Elemanı
Hayır, olanaklı olmuyor.	4	3	2	1
Kısmen kurabiliyor.	3	5	2	5
Evet, kurabiliyor.	1	-	-	1
Adaya bağlı.	-	-	-	1

Öğretmen adaylarından sadece biri tam olarak iletişim kurabildiğini düşünmektedir. Diğer yedi öğretmen adayı ya iletişim kuramadığını ya da kısmen kurabildiğini söylemiştir. Uygulama öğretmenlerinden ve okul yöneticilerinden hiç kimse öğrencilerle tam olarak iletişim kurabildiklerini düşünmüyor. Öğretim elemanlarının da yarısından fazlası kısmen iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişim kurmalarıyla ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Haftada bir gün gidince çocukların çok az bir kısmıyla iletişim kurabiliyoruz. Sınıfın hepsine hakim olamıyoruz. Çocuklara tam alıştık derken dönem bitiyor” (Ö. Adayı 3).

“Çocuklar iletişime açıklar. Eğer stajyer öğrenci iletişim kurmak isterse iletişim kuramaması mümkün değil. Teori ile pratik farklı. Ancak her stajyeri aynı isteğe sahip görmüyorum” (Öğretmen3).

“Öğrencilerle (bir günlük) iletişim kuruyorlar. Ancak öğretmen öğrenci ilişkisi tam kurulamıyor. Öğrencilere karşı kurallar koymada sıkıntılar olabiliyor” (Yönetici 2).

“Diyalog kurma, tenefüslerde oyun oynama gibi yollarla iletişim kurabiliyorlar. Fakat öğrenme öğretme süreci açısından bakıldığında öğrenciyi tanımama kaynaklı iletişim engelleri yaşanıyor” (Öğretim Elemanı 5).

Eğitim fakültesi öğrencileri genellikle eğitimlerinin üçüncü yıllarında *Sınıf Yönetimi* dersi almaktadırlar. Fakat bu kuramsal bir derstir ve uygulama alanı yoktur. Bu konudaki öğrenmelerini öğretmenlik uygulamasında göstermeleri beklenir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik becerileri ile ilgili katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar ve bunların sıklıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adayının Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Öğretim Elemanı
Sınıf yönetimini sağlıyor.	2	1	1
Sınıf yönetimini kısmen sağlıyor.	-	7	5
Sınıf yönetimini sağlamada zorlanıyor.	6	-	2

Öğretmen adaylarından sadece ikisi sınıf yönetimini sağladığını düşünüyor. Onlar da nasıl sağladığını, “Bağırarak sağlıyorum.” ya da “Sorun çıkaran öğrenciyle birebir görüşüyorum.” ifadeleriyle açıklamışlardır. Sınıf yönetimini sağlamada zorlanan diğer öğretmen adayları zorluk yaşamalarını “öğrencilerin kendilerini yeterince tanımamasına ve stajyer algısına” bağlamaktadırlar. Uygulama öğretmenlerinin çoğunluğu (7), öğretmen adaylarının kısmen sınıf yönetimini sağladıklarını düşünmektedir. Öğretim elemanlarından ise bir kişi sınıf yönetimini sağladıklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanı bunu açıklarken “uygulama öğretmenin de yardımıyla” ifadesi dikkat çekicidir. Başka bir öğretim elemanı ise sınıf öğretmenin sınıfı olmasını dezavantaj olarak ele almıştır. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası (5) öğretmen adaylarının sınıf yönetimini kısmen sağlayabildiklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlamaları konusunda katılımcılar şu sözleri paylaşmıştır:

“Başka bir öğretmenin sınıfı olduğu için zor oluyor. Öğrenciler bizi öğretmen olarak görmüyorlar. Bazı sınıflarda yönetimi sağlamak kolay olsa da öğrenciler yeterince tanımadığı için zor oluyor” (Ö. Adayı 4).

“Yeterince sağlayamıyorlar. Uygulamaları süresince dört ders anlatıyorlar. Bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum. Son haftalarda tüm gün için ders anlatmalarının daha yararlı olacağını düşünüyorum” (Öğretmen 5).

“Özellikle ders anlatımı esnasında sınıf öğretmenin de sınıf ortamında bulunuyor olması öğretmeni adayını sınıf yönetimi konusunda sınırlandırmaktadır” (Öğretim Elemanı3).

Öğretmen adaylarının birkaç ay sonra mezun olup atanma durumları göz önüne alındığında sınıfta etkin öğrenme ortamı oluşturmaları daha anlamlı olmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıf içinde etkin öğrenme ortamı oluşturup oluşturamadığına yönelik sorulan sorunun kodları ve bunların sıklıkları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adayının Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturmasına İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Öğretim Elemanı
Evet, oluşturabiliyor.	3	-	1
Hayır, oluşturamıyor	1	5	5
Kısmen oluşturabiliyor.	4	2	2
Adayın hazırlığına göre değişir.	-	1	-

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu az ya da çok etkili bir sınıf ortamı oluşturabildiğini düşünmektedir. Ancak uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının çoğunluğu, öğretmen adaylarının uygun ortamı oluşturamadığını düşünmektedir. Adaylar ile uygulama öğretmeni ve öğretim elemanları arasındaki fark dikkat çekicidir. Bu durum aşağıda verilen ifadelerle betimlenmeye çalışılmıştır:

“Şimdiye kadar öğrendiklerimizi uygulamaya çalışıyoruz. Fakat fakültedeki öğrendiklerimiz uygulamada yetersiz kalıyor. Bu durumlarda kendi öğrendiklerimizden, bildiklerimizden faydalanıyoruz. Eksiklerimizi kapatmaya çalışıyoruz” (Ö. Adayı 4).

“Stajyerin tecrübe kazanması bakımından süre az” (Öğretmen 2).

“Etkili öğrenme ortamı oluşturabilme açısından elbette ki daha uzun bir sürece ihtiyaçları var. Materyal hazırlama, etkinlik düzenleme vb. konularda eksikliklerini gidermeleri için daha fazla deneyime ihtiyaçları var” (Öğretim Elemanı 1).

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme etkinlikleri yapmaları, kendilerini görme anlamında da önemli bir eğitim uygulamasıdır. Uygulama sınıflarında hem kendi işledikleri dersin ölçme değerlendirme etkinlikleri hem de sınıfın genel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili becerilerine ilişkin katılımcı görüşlere dayalı kodlar ve bunların sıklıkları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adayının Ölçme Değerlendirme Becerilerine İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Öğretim Elemanı
Kendi dersi sonunda yapıyor.	5	5	2
Yapmıyor.	3	-	3
Kısmen yapıyor.	-	1	3
Zaman yeterli olmuyor.	-	2	1

Öğretmen adayları çoğunlukla anlattıkları dersin sonunda ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları yapmama nedenlerini açıklarken kendilerine fırsat verilmediğini ya da bu etkinliklerin istenmediğini söylemişlerdir.

Uygulama öğretmenlerinin çoğunluğu (5) öğretmen adaylarının ders sonunda ölçme değerlendirme etkinlikleri yaptığını belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinden ikisinin ise zaman yetersizliğinden yapamadıklarını söylemesi önemli bir bulgudur. Öğretim elemanlarının çoğunluğu da öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme etkinlikleri yapmadıklarını, yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre derslerin dönem içi genel ölçme değerlendirme etkinliklerine ise öğretmen adaylarının hiç katılmadığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Sadece bize söylenince yapıyoruz. Çünkü öbür türlü buna pek fırsatımız olmuyor. Yani fırsat da verilmiyor bu da acemi olduğumuzdan ya da yapamayacağımız düşünüldüğü için muhtemelen” (Ö. Adayı 1).

“Zaman yeterli olmuyor” (Öğretmen 4).

“Öğrencileri tanımadıkları için (düzeylerini bilme, konunun öncesini bilme vb.) ölçme değerlendirme çalışmaları tam olarak uygulanmıyor” (Öğretim Elemanı 5).

Öğretmen Adayının Kısa Süreli Öğretmenlik Uygulamasının Okula Yansımaları

Öğretmen adaylarının haftada bir gün öğretmenlik uygulamasına gitmesinin okula uyumlarına, okulu benimsemelerine, diğer öğretmenlerle ilişkilerine, okul yönetimiyle ilişkilerine ne tür katkılar yaptığı merak konusudur. Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının okula uyumlarıyla ilgili bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adayının Okula Uyumuyla İlgili Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Okul Yöneticisi	Öğretim Elemanı
Okula uyum sağlıyor.	4	1	-	4
Okula uyum sağlamaya çalışıyor.	4	4	2	2
Okula uyum sağlayamıyor.	-	-	2	2
Okulu benimsiyor.	4	2	-	2
Okulu kısmen benimsiyor.	-	-	2	3
Okulu benimsemiyor.	4	6	2	3
Mesleğini benimsiyor.	5	3	1	2
Mesleğini kısmen benimsiyor.	3	5	2	5
Uygulama günü dışında da okula gitmek ister.	8	-	1	-
Uygulama günü dışında bazen okula gitmek ister.	-	4	-	-
Uygulama günü dışında okula gitmek istemez.	-	4	3	-
Uygulama günü dışında okula hiç gitmez.	8	8	4	-

Öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları öğretmen adaylarının okula uyumlarıyla ilgili hemen hemen benzer görüştedirler. Uyum sağladıklarını ya da çaba sarf ettiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin yarısı ise okula uyum sağlayamadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının yarısı ve öğretim elemanlarının çoğunluğu da okulu benimsediklerini düşünürken uygulama öğretmenlerinin çoğunluğu (6) ile yöneticilerin yarısı okulu benimsemediklerini düşünmektedirler. Mesleğe yönelik görüşleri ise kısmen yakındır ve mesleklerini benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama günü dışında da okula gitmek istediklerini ancak hiç gitmediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenleri ve yöneticiler öğretmen adaylarının okula uygulama günü dışında gelmeye isteksiz olduklarını söylemişlerdir. Katılımcılar düşüncelerini şöyle açıklamışlardır:

“Uyum sağlamaya çalışıyoruz diyebilirim. Okula aidiyet hissetmiyorum. Kendimi misafir gibi hissediyorum. Mesleğe aidiyet hissi zamanla artıyor” (Ö. Adayı 3).

“Okulu yeterince benimsemiyorlar. Dönüşümlü sınıflara girdiklerinde de hiçbir sınıfı benimsemiyorlar. Okula aidiyet hissettiklerini düşünmüyorum. Mesleğe yönelik ise öğrenciden öğrenciye değişiyor” (Öğretmen 5).

“Okula uyum sağlıyorlar, okula ait olduklarını hissetmiyorlar. Hemen gitme derdine düşüyorlar. Böyle bir gün gelmeyle öğretmen de olunmaz, öğretmen olarak da hissedilmez” (Yönetici 4).

“Okula uyum ilk birkaç hafta içinde oluşuyor. Ama haftada bir gün gitmekle okula aidiyet hissettiklerini düşünmüyorum. Mesleğe karşı aidiyet ise dönemin sonuna doğru oluşuyor” (Öğretim Elemanı 6).

Öğretmen adaylarının okulda geçirdikleri bu kısa süre içinde diğer öğretmenlerle kurdukları ilişkiler konusunda öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının düşünceleri doğrultusunda derlenen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Adayının Diğer Öğretmenlerle İletişimine İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Okul Yöneticisi	Öğretim Elemanı
İletişim kurabiliyor.	6	3	-	3
Çok az öğretmenle iletişim kuruyor.	2	1	1	2
İletişim kuramıyor.	-	4	3	3

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu (6) diğer öğretmenlerle iletişim kurabildiklerini söylemiştir. Uygulama öğretmenleri ve okul yöneticileri ise tersi yönde görüş bildirmiştir. Sadece dersine girdikleri öğretmenlerle

iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının da yarısından fazlası öğretmen adaylarının iletişim kurabildiğini düşünmektedir. İletişim kuramamasını ya da az iletişim kurabilmesini de bazı okullarda öğretmen adaylarının öğretmenler odasına alınmamasıyla ilişkili olarak açıklamışlardır. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu sözlerle paylaşmışlardır:

“Şuan bulunduğum staj okulunda bir öğretmen bizimle sıkı bir şekilde ilgileniyor. Kendi deneyimlerini, olması gerekeni ders sonu tartışmasında paylaşıyor ancak bir önceki staj okulumda böyle bir şey yoktu” (Ö. Adayı 1).

“Sınıflara dönüşümlü girdikleri için bütün öğretmenlerle iletişim kurabiliyorlar. Sadece uygulama yapacakları derslerle ilgili (hangi sınıflarsa) bilgi alışverişinde bulunuyorlar” (Öğretmen 5).

“Genelde sadece sınıfına girdikleri öğretmenlerle iletişim kuruyorlar. Ayrıca okulun fiziki imkânlarının sınırlı olması, öğretmenler odasının paylaşılabilmesi de bunda etkili” (Öğretim Elemanı 5).

“Haftada bir gün geldiği için staj onlar için bir zorunluluk. Bu yüzden okul öğretmenleriyle pek iletişim kurmuyorlar.” (Yönetici 4)

Öğretmen adaylarının günlük uygulamalarının iki saati okul yönetimi ile ilişkili devam ettirilmelidir. Hem okul yönetimi ile ilgili bilgilerin edinilmesi hem de bir öğretmen olarak okul yönetimiyle ilişkiler çok önemli olduğundan, öğretmen adaylarının okul yönetimiyle ilişkilerinin nasıl olduğunu görmek için sorulan sorudan elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adayının Okul Yönetimiyle İletişimine İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Okul Yöneticisi	Öğretim Elemanı
Yeterince iletişim kuramıyor.	2	5	3	4
İyi iletişim kurabiliyor.	4	2	1	3
Müdür yardımcısıyla iletişim kuruyor.	2	1	-	1

Öğretmen adayları okul yönetimiyle ilgili bilgileri edinmek için bir ya da iki hafta öğleden sonraları (toplam dört saat) müdür yardımcısıyla görüşerek bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak iletişimleriyle ilgili olarak gereksinimleri olduğunda gidip görüşebildiklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci yeterli bir iletişim olduğunu düşünmemektedir. Uygulama öğretmenlerinin (5) ve yöneticilerin (3) çoğunluğu ile öğretim elemanlarının da yarısı yeterince iletişim kuramadıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adayının okul yönetimiyle iletişimine ilişkin katılımcıların ifadelerinden bazıları şöyledir:

“İhtiyacım olan konularda iletişim kuruyorum” (Ö. Adayı 7).

“Müdür yardımcısıyla iletişim içinde oluyorlar” (Öğretmen 3).

“Kendilerinden sorumlu müdür yardımcısı ile iletişim kuruyorlar” (Öğretim Elemanı 2).

“Okul yönetimi ile iletişim sınırlı oluyor. Vakit bulamıyorlar. İmza atmak veya bazı sorunları dışında okulun idari işlerini öğrenmeleri için zaman ayırmalılar (ilk görev yerlerinde çok gerekli olabilir.)” (Yönetici 2).

Öğretmen adaylarının okul etkinliklerine destek vermeleri ya da daha genel anlamda okula katkıları olup olmadığına yönelik sorulan soruya verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan kodlar ve bunların sıklıkları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adayının Okula Katkısıyla İlişkili Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Okul Yöneticisi
Okula katkısı olmuyor.	5	5	1
Birkaç öğretmen adayının katkısı oluyor.	3	2	3
Etkinliklere katılmak ister.	7	4	2
Etkinliklere katılmak istemez.	1	4	2
Etkinliklere katılan öğretmen adayı sayısı.	1	2	2

Öğretmen adaylarından iki kişi okula katkı yapacakları bir ortam olmadığından, bir kişi kendilerine fırsat sunulmadığından söz etmiştir. Öğretmen adaylarının (5) ve öğretmenlerin (5) yarısından fazlası ise öğretmen adaylarının okula katkılarının olmadığını düşünüyor. Çoğunlukla etkinliklere katılmak istedikleri belirtilirken katılan sayısının bir ya da iki kişi olduğu görülmektedir. Katılımcıların konuya yönelik sözleri aşağıda verilmiştir:

“Bunun için bize fırsat tanınmıyor. Biz oradayken ‘sadece size söyleneni yapın!’ atmosferi var. Bizim bir şeyler yapmamıza izin vereceklerini sanmıyorum” (Ö. Adayı 5).

“Çok az da olsa oluyor. Belirli günler ile ilgili pano hazırlama, törenlerde gösteri hazırlama (1-2 öğrenci)” (Öğretmen 5).

“Okulun çevresinde bulunan fiziki mekânların kullanımında, okul bahçesinin temizliğinde, çocukların aileleriyle iletişimde, belirli gün ve haftalarla ilgili panoların hazırlanmasında katkıları oluyor” (Yönetici 1).

Öğretmen Adayının Kısa Süreli Öğretmenlik Uygulamasının Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının haftada bir gün öğretmenlik uygulamasına gitmesinin sınıf içine ve okula nasıl yansıdığı betimlendikten sonra bu uygulama süresinin yeterliliğine ilişkin öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul

yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Haftada Bir Gün Uygulama Yapmanın Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmen Adayı	Uygulama Öğretmeni	Okul Yöneticisi	Öğretim Elemanı
Bir gün yeterli değil.	8	7	4	6
Yeterli .	-	-	-	2
Kısmen yeterli.	2	1	-	-
Uygulama geliştiriyor.	3	-	-	-

Haftada bir gün öğretmenlik uygulaması yapmanın yeterliliği konusunda katılımcıların neredeyse tamamı uygulama süresinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Sadece iki öğretim elemanı sürenin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki önerileri [öğretmen adayı (5), öğretmen (4), yönetici (3) ve öğretim elemanı (5)] ise uygulama süresinin daha uzun olması gerektiği yönündedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ikisi, okul uygulamalarının fakülteye başladıkları ilk yıldan itibaren olması gerektiğini söylemişlerdir. Haftada bir gün uygulama yapmanın yeterliliği konusunda katılımcıların sözleri şöyledir:

Şöyle ki öğretmenlik uygulaması bir öğretmen adayı için mesleği en iyi anladığı, öğrendiği yerdir. Bunun sebebi ise yaşayarak öğrenme dediğimiz kavramdır. Sadece bir gün olması öğretmen adayının öğrenme ve anlama gibi şeyleri yeterli olarak yapamaması demektir. Ben bir gün yeterli olmadığı için öğrencilerin karşısında çok fazla geriliyorum. (Ö. Adayı 1)

“Yeterli olduğunu düşünmüyorum. En azından bir hafta her gün okula gelerek okulun işleyişini, sınıfta bir hafta boyunca yapılanları gözlemlemelerinin yararlı olacağını düşünüyorum” (Öğretmen 5).

“Yeterli değil. Uygulamaların 4. sınıfta değil, 1. Sınıftan itibaren kademe kademe verilmesi gerekir. Teori ile uygulamanın birleştiği öğrenme ortamlarının oluşması şart” (Öğretim Elemanı 4).

“Öğrencilerin, öğretmenlik deneyimi kazanmaları açısından bir günlük süre yetersizdir” (Yönetici 4).

Son araştırma sorusu kapsamında farklı bir uygulama oluşturabilmek için alanyazın ve ülkelere ait resmi sitelerin verilerine bağlı olarak oluşturulan diğer ülkelerin okul uygulama sistemleri ile ilgili karşılaştırma yapılmıştır. Finlandiya, Singapur özellikle son dönemde eğitimleriyle ilgili başarılı bir tablo sundukları için, Almanya ise en uzun süre öğretmenlik uygulaması yapan ülke olduğu için seçilmiştir. Karşılaştırma bulguları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Türkiye ve Bazı Ülkelerin Öğretmenlik Uygulaması Karşılaştırması

Ülkeler*	Uygulama Toplam Gün Sayısı	Süre	Dönem	Uygulama İsmi
Türkiye	24	12 hafta (haftada 1 gün 4 saat) 12 hafta (haftada 1 gün 6 saat)	4.yılın ilk döneminde 4.yılın ikinci döneminde	Öğretmenlik Uygulaması 1 Öğretmenlik Uygulaması 2
Finlandiya	85 + 1-2 Yıl	4 hafta 4 hafta 4 hafta 5 hafta 1-2 yıl	1.yıl 2. yıl 3. yıl 4.yıl Eğitim bittikten sonra staj	Okul Uygulamasına Hazırlık Okul Uygulaması 1 Tematik Uygulama Okul Uygulaması 2
Singapur	110	2 hafta 5 hafta 5 hafta 10 hafta	2.yılın ilk döneminden önce 3.yılın ilk döneminden önce 4.yılın ilk döneminden önce 4.yılın ikinci döneminden önce	Okul Deneyimi Öğretmen Asistanlığı Öğretmenlik Uygulaması 1 Öğretmenlik Uygulaması 2
Almanya	282	1 yarıyıl haftanın bir günü Bütün yarıyıl Diğerleriyle aynı 18-24 ay aralığında (eyaletlere göre)	2. veya 3. Yarıyıl 4. ve 5. Yarıyıl İlk iki yıl içinde I. Devlet sınavını geçtikten sonra	Oryantasyon Uygulaması Meslek Bilgisini Derinleştirme Uyg. Alan Ve Yan Alan Uygulaması Staj

*Ülkelerin verileri (Aykaç ve diğ., 2014; Aytaç ve Er, 2018; Erben-Keçici, 2011; Erbilgin ve Boz, 2013; Göçen-Kabaran ve Görgeç, 2016; Kansanen, 2003; National Institute of Education Singapore-NIE, 2019; Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011; YÖK, 2018).

Finlandiya, Singapur ve Almanya'da öğretmenlik uygulaması, birinci ya da ikinci yıldan başlayarak tüm öğretmenlik eğitimi sürecine yayılmıştır. Uygulamanın olanaklı olduğu kadar erken başlaması ve kuramsal çalışmalarla uygulamanın bütünleşmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. İlk dönem uygulamaları öğretmen adaylarına okul yaşamını ve öğrencileri eğitim bakış açısıyla gözlemlene konusunda rehberlik etmektedir. Sonraki dönemlerdeki uygulamalar ise öğretmen adaylarına kuramsal bilgilerle uygulamayı bütünleştirme olanağı sunmaktadır. Son dönem uygulamalarında ise öğretmen adayından sınıf ve okulla ilgili bütün sorumluluğu almaları beklenmektedir. Türkiye ile diğer ülkeler karşılaştırıldığında, okul uygulamaları için Türkiye'de daha az süre ayrıldığı, daha az ders olduğu ve okul

uygulamasının bütün eğitim süresine yayılmadığı, lisans öğretiminin sadece son yılına bırakıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bir öğretmen adayının yetiştirilmesi sırasında kuramsal bilgilerinin uygulamaya dönüştürüldüğü öğretmenlik uygulamalarının haftada bir gün olmasının yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Sonrasında Türkiye, Finlandiya, Singapur ve Almanya'daki öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan öğretmenlik uygulamaları gün, ders sayısı, uygulama dönemleri açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin bileşenlerinden 28 kişiden veri toplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre haftada bir gün öğretmenlik uygulamasına giden öğretmen adaylarının çoğunlukla sınıflarındaki çocukları tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Özmen (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre de öğretmen adayları, farklı düzeydeki öğrencilere nasıl davranılacağını bilemediklerini, öğrencilerle bireysel ya da grup olarak çalışma olanağı bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Oysa öğrencilerin her biri birbirinden farklıdır. Öğretmenin bu bireysel farklılıkları bilip öğrenme ortamını buna göre düzenlemesi gerekir.

Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında öğrencilerle doğru iletişim kurabilmesi de önemli öğelerden biridir. Kendilerinden öğrenciye yönergeler sunma, açık cümleler kurma, öğrencinin içinde bulunduğu duruma uygun davranabilme, öğrenciden ne istediğini söyleyebilme gibi iletişim becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Yapılan çalışmada hem öğretmen adaylarının hem de diğer bileşenlerin çoğunluğuna göre adayların öğrencilerle ya iletişim kuramadığı ya da kısmen kurabildiği ortaya çıkmıştır. Akpınar, Çolak ve Yiğit'in (2012) çalışmasında da uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarında en yetersiz gördükleri özelliğin iletişim becerilerinin eksikliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Karasu-Avcı ve İbret (2016) öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemleri sıralarken öğrencilerle iletişimde sorunların olduğunu ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmektedir. Bu veriler çalışmayı desteklemektedir. Ancak alanyazında tam tersi sonuca ulaşan çalışmalar da vardır. Örneğin Karadüz, Eser, Şahin ve İlba'yın (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki öğrencilerle rahat iletişim kurabildiği ortaya çıkmıştır. Bu durum çalışma grubundan kaynaklanabilmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin de istenilen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Karadüz ve diğ.'nin (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının sonunda bazı sınıf yönetimi becerilerini sergilerken derse uygun bir giriş yapabilme, ilgi ve dikkati çekebilme, ödül / cezayı kullanabilme, uygun ödevler verebilme ve sınıftan çıkmaya hazırlayabilme yeterliklerinin yeterince gelişmediğini ortaya koymuştur. Akpınar ve diğ. (2012) de çalışmasında uygulama öğretmenlerinin düşüncelerine göre öğretmen adaylarının

sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Baştürk (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının hem ders anlatımı öncesinde hem de anlatım sırasında yaşadıkları kaygıların başında sınıf yönetiminin geldiğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Altıntaş ve Görgeç (2014) de çalışmasında öğretmen adaylarının yaşadıkları güçlüklerin başında sınıf yönetimini sağlamak olduğunu dile getirmişlerdir.

Uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının yarıdan fazlası öğretmen adaylarının etkili öğrenme ortamı oluşturmadığını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının da yarısı kısmen oluşturabildiklerini düşünmektedir. Karadüz ve diğ. (2009) öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adaylarının uygulama sonrasında adayların gelişimine katkı sağladığını fakat öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, özetleme ve uygun dönütler verebilme yeterliklerinde herhangi bir değişimin olmadığını ortaya koymuştur. Akpınar ve diğ. (2012) uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının öğrenme ortamı konusunda çok yeterli olmadığını ve deneyimsiz olduklarını düşündüğünü ortaya çıkarmıştır. Alanyazındaki bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Öğretmen adayları ölçme değerlendirme etkinliklerini, anlattıkları ders kapsamında yapmaktadır. Genel ölçme değerlendirme etkinliklerine katılmamışlardır. Yaman ve Karamustafaoğlu'nun (2011) yaptığı çalışmaya göre öğretmen adayları ölçme değerlendirme etkinlikleri kapsamında kendilerini çok yeterli görmemektedirler. Bu yetersizlik durumunu fakültede bu dersi kuramsal olarak almalarına bağlamışlardır. Bu kapsamda öğretmenlik uygulaması süresinin artırılması, öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacaktır. Alanyazında bu sonuçları desteklemeyen bulgular da vardır. Akpınar ve diğ. (2012) uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme etkinliklerinde yeterli düzeyde olduklarını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının okula uyum sağlamaya çalıştıkları, okulu benimsemedikleri, mesleklerini de benimsemenin zamanla geliştiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulama günü dışında okula hiç gitmedikleri de görülmektedir. Becit ve diğ. (2009) çalışmasında okul uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algılarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Altıntaş ve Görgeç'in (2014) çalışmasında da öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersiyle mesleğe uygun olup olmama noktasındaki kararlarını belirlediklerini belirtmişlerdir. Çetintaş ve Genç'in (2005) çalışmasına göre öğretmenlik uygulamasından sonra öğretmen adaylarının yarıdan fazlası mesleğe yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi kuramsal bilginin uygulamaya dönüşmesini sağladığı gibi öğretmen adaylarının mezun olduklarında yapacakları işi deneyimlemesini de sağlamaktadır. Eğitim fakültesini puanı yettiği, iş olanağı sunduğu, çevresinin yönlendirdiği gibi nedenlerle (Erdoğan, Şanlı ve Şimşek-Bekir, 2005; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007) seçen öğrencilerin öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığını anlaması, mesleğin benimsenmesi açısından gereklidir. Öğretmenlik uygulamasının bir günle sınırlı olması durumunda

okula uyum, aidiyet gelişmesi çok zordur. Çünkü okulun benimsenmesi, okuldaki öğretmenler ve diğer öğrencilerle olan etkileşimlerden etkilenen bir kavramdır (Sarı, 2013).

Öğretmen adayının okul kültürünü kavrayabilmesi için öğretmenlerle iletişim içinde olması gereklidir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları sınıfına girecekleri öğretmenle iletişim kurmaktadır. Ancak bu iletişim anlatacakları konu, neler yapılması gerektiği ya da önerilerle sınırlıdır. Öğretmen adayları öğretmenler odasını kullanmamakta, okulla ilgili ya da eğitim öğretimle ilgili genel işleyişe katılmamaktadır. Çetintaş ve Genç (2005) çalışmasında öğretmen adaylarının yarısının öğretmen odasını kullandığını, % 30'unun çekindiğini, geriye kalanların ise hiç kullanmadığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının % 40'ının diğer öğretmenlerle tanışmadığını da dile getirmiştir. Okul içindeki çalışanların davranışlarını yönlendiren normlar, değerler, alışkanlıklar iletişim kurulmadan nasıl öğrenilebilir? Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlerle iletişimi sadece ders kapsamıyla sınırlı kalmamalıdır.

Öğretmen adaylarının okul yönetimiyle iletişimlerinde de benzer durum ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının gereksinimleri doğrultusunda görevli müdür yardımcısıyla iletişime geçtikleri, bunun dışında paylaşımda bulunmadıkları ortaya çıkmıştır. Çetintaş ve Genç (2005) çalışmasında 30 öğretmen adayının % 60'ının okul yöneticileriyle sınırlı iletişim kurduğunu, % 40'ının ise sadece tanıştığını ortaya çıkarmıştır. Zembat, Tunçeli ve Akşin (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının okul yöneticisini lider, yol gösterici, problem çözen ve okul için vazgeçilmez kişi olarak tanımladıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının okul yöneticisi algılarının olumlu olması, yöneticilerin yapacağı mentörlükten de yararlanmaya açık olmalarını sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin mentörlük rolleri gereği öğretmen adayları ile uzun süreli etkileşim içinde olmaları gerekmektedir. Bu durum bireyler arasında duygusal destek sağlayacağı gibi işe yönelik mesleki yardım da sağlamaktadır (Sezgin, Koşar ve Er, 2014).

Araştırmada öğretmen adaylarının okula fazla katkılarının olmadığı ve okul etkinliklerine katılmadıkları görülmektedir. Çetintaş ve Genç (2005) öğretmen adaylarının sadece % 20'sinin okul gezisi, idari işler, bayrak töreni, nöbetçi öğretmenlik gibi ders dışı sorumluluklar üstlendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik rolünü iyice benimsemeleri, okulu ve mesleği benimsemeleri için okulda yapılan etkinliklere de katılmaları, öğrencilerle ve öğretmenlerle etkili iletişim kurarken okulun bir üyesi olarak okula katkı sağlamaları gerekmektedir. Bu, öğretmen adayının iş üstünde yetişmesi kapsamında gerekli bir yaşantıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretmenlik uygulamasını süre olarak yeterli görmemektedirler. Karadüz ve diğ. (2009) yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının uygulama ortamlarından (okul) yeterince etkilenmediklerini ortaya koymaktadır. Eraslan (2009) araştırmasında öğretmen

adaylarının istenilenleri tam olarak yerine getirme noktasında yeteri kadar fırsat bulamadığını ortaya koymuştur. Akpınar ve diğ. (2012) öğretmen adaylarının bazı konularda yetersiz olmalarını okullarında geçirdikleri sürenin çok kısıtlı olmasına bağlamaktadırlar. Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan çalışmada hem uygulama öğretmenleri hem de öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının daha uzun süreli olması gerektiğini belirtmiştir. Aslan ve Sağlam (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının son dört döneme yayılması gerektiğini ve var olan durumun yetersizliğini söylemişlerdir. Karasu-Avcı ve İbret (2016) araştırmasının sonunda öğretmenlik uygulaması derslerinin ilk sınıflardan itibaren başlaması gerektiğini tartışmaya açmıştır. Öğretmenlik uygulaması ile ilgili alanyazında yapılan çalışmaların çoğunda öğretmenlik uygulaması süresinin yetersizliğine değinilmiştir (Altıntaş ve Görgen, 2014; Şaşmaz-Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013).

Araştırmada son olarak Türkiye, Finlandiya, Singapur ve Almanya'da öğretmen yetiştirme kapsamında okul uygulamaları karşılaştırılmıştır. Türkiye'de 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanan yeni lisans programlarına göre bütün öğretmenlik alanlarında son sınıfın iki döneminde 12'şer günden toplam 24 gün öğretmenlik uygulaması yaptırılmaktadır. Finlandiya'da öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirme programlarının ilk yılından itibaren başlamakta ve eğitim süresinde dört uygulama yapılmaktadır. Singapur'da da öğretmenlik uygulaması ikinci yıldan önce başlamakta ve Finlandiya'da olduğu gibi dört ayrı uygulama bulunmaktadır. Almanya'da da yine birinci yıldan başlamakta ve dört uygulama bulunmaktadır. Almanya diğer ülkeler arasında en fazla gün (282) öğretmenlik uygulaması yaptırılan ülkedir. Türkiye dışında diğer ülkelerin bütün eğitim süreci boyunca öğretmenlik uygulaması yaptıkları ve son dönemde belli bir süre boyunca uygulama sınıfının tamamen öğretmen adayına bırakıldığı görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlik uygulamasının süresiyle ilgili yetersizlik ortaya konmaya çalışılmıştır. Türkiye'de öğretmenlik uygulamasının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında farklı bir uygulama önerilmiştir. Önerilen uygulama dersleri, dönemleri ve süreleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Öğretmen yetiştirme lisans programlarına göre teorik pedagoji dersleri (Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi vb.) ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır (YÖK, 2018). Bu derslerin de uygulamada nasıl yapıldığını görmeleri bakımından ilk uygulama ikinci sınıfta üçüncü dönemde gözlem amaçlı gerçekleştirilebilir. İkinci uygulama ise bu kuramsal derslerin uygulamaya dönüşmesi şeklinde üçüncü sınıfta beşinci dönemde tematik olarak uygulanabilir. Üçüncü uygulama dördüncü sınıfta yedinci dönemde ve bir günlük sorumluluk şeklinde Öğretmenlik Uygulaması I olarak uygulanabilir. Son uygulama ise dördüncü sınıfın son yarısında öğretmen adayı bütün bir dönemi uygulama okulunda geçirebilir.

Tablo 13

Önerilen Uygulama Dersleri, Dönemleri ve Süreleri

Dönem	Uygulama ismi	Süre	Toplam süre
İkinci sınıf	Gözlem	12 hafta (haftada 1 gün 4 saat)	12 gün
Üçüncü dönem			
Üçüncü sınıf	Tematik	12 hafta (haftada 1 gün 4 saat)	12 gün
Beşinci dönem			
Dördüncü sınıf	Öğretmenlik	12 hafta (haftada 1 gün 6 saat)	12 gün
Yedinci dönem	Uygulaması I		
Dördüncü sınıf	Öğretmenlik	12 hafta (haftada 5 gün/ sadece	60 gün
Sekizinci dönem	Uygulaması II	uygulama okulunda)	

Öğretmen adayının bütün bir dönemi uygulama okulunda geçirmesi Köy Enstitülerinde uygulanmıştır. Ayrıca 2016 yılında atanan aday öğretmenler, altı aylık okullarda yetiştirme programına alınarak stajyerlik eğitimlerine başlamışlardır. Bu program sadece bir kere uygulanmıştır. Çam-Tosun ve Şimşek (2018) tarafından yapılan çalışmada, okullardaki yetiştirme programının atanan öğretmenler için zorlayıcı olduğu (öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle ilişkilerde sıkıntılar, eğitim öğretim etkinliklerinden çok formalite için yapılan evrak işleri ya da tam zamanlı öğretmen olamamaları) ve bu uygulamanın zaman olarak yanlış olduğu ve üniversite eğitimleri sırasında yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. 2016 yılında aday öğretmenler için tasarlanan yetiştirme eğitimi, öğretmenlik programlarının son döneminde uygulanabilir. Son dönem fakültede alınan dersler önceki dönemlere kaydırılıp her öğretmen adayına bir rehber öğretmen atanarak bütün bir dönemi okullarda uygulama ile geçirmeleri sağlanabilir.

Sonuç olarak bu araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre, sonra da Türkiye, Finlandiya, Singapur ve Almanya öğretmen yetiştirme programlarındaki okul uygulama sistemlerinin karşılaştırılmasına göre Türkiye’de uygulanan okul uygulamalarının yetersizliği ortaya konmuştur. Bu yetersizliği giderebilmek için de Türkiye’de uygulanabilecek bir okul uygulamaları sistemi önerilmiştir.

Kaynakça

- Ağanoğlu, H. (1949). *Köy enstitüleri yolunda*. İstanbul: Ahmet Sait Basımevi.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E., Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 41-67.

- Altıntaş, S. ve G3rgeu, İ. (2014). Sınıf 3rretmeni adaylarının 3rretmenlik uygulaması 3zerine g3rüşleri (Muğla Sıtkı Koçman 3niversitesi 3rneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 197-208.
- Aras, S. ve S3zen, S. (2012, Haziran). *T3rkiye, Finlandiya ve G3ney Kore’de 3rretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan s3zl3 veya poster bildiri, Niğde. 3zet http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf adresinden edinilmiştir.
- Arıkan, Y., D. (2009). Bilişim teknolojileri 3rretmen adayları ve 3rretmenlik uygulaması dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). 3rretmenlik uygulaması dersinin 3rretmen adaylarının g3rüşlerine g3re değerlendirilmesi. *Hacettepe 3niversitesi Eğitim Fak3ltesi Dergisi* 33(1), 144-162, doi: 10.16986/HUJE.2017030313
- Atanur-Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). T3rkiye’deki 3rretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış, *. 3. Sosyal Bilimler Enstit3s3 Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). T3rkiye’de ve bazı Avrupa Birliği 3lkelerindeki 3rretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Aytaç, A. ve Er, K. O. (2018). T3rkiye’de ve Finlandiya’da hizmet 3ncesi sınıf 3rretmeni yetiştirme programlarındaki 3rretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve 3rretmenlik uygulaması derslerine ilişkin g3rüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (159), 181-194.
- Baştırk, S. (2009). 3rretmenlik uygulaması dersinin 3rretmen adaylarının g3rüşlerine g3re incelenmesi, *İlk3rretim Online*, 8(2), 439-456.
- Becit, G., Kurt, A., A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar 3rretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin g3rüşleri. *Anadolu 3niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Bilir, A. (2011). T3rkiye’de 3rretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara 3niversitesi Eğitim Bilimleri Fak3ltesi Dergisi*, 44(2), 223-246.

- Cirit-Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Çam-Tosun, F., and Şimsek, M. (2018). Candidate teacher education program confusion in Turkey. *European Journal of Educational Research*. 7(2), 407-419. doi: 10.12973/eu-jer.7.2.407
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Denzin, N., K., and Lincoln, Y., S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 3(1), 207-221.
- Erben-Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 156-170.
- Erdem, A., R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirmenin a, b, c'si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. ve Şimşek-Bekir, H. (2005). Gazi üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Eurydice-Informationnetz zum Bildungswesen in Europa, (2009). *Der Lehrberuf in Europa: Profil, tendenzen und anliegen. bericht I. Lehrerausbildung und maßnahmen für den umgang in das berufleben. Allgemeinbildender sekundarbereich I*. Brüksel: Eurydice.
- Göçen-Kabaran G. ve Görgeç, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000171265

- Gökçe, E. ve Demirhan C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gürbüz, H., and Kışoğlu, M. (2007). Attitudes of the science and art faculty students and education faculty students attend the non- thesis graduated education program toward teaching profession (Atatürk University sample). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/6007/80090>
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, and C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: UNESCO.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karasu-Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research: A guide to design and implementation]. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal kitabın yayım tarihi 2009)
- Mete, Y.A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya' da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 859-878.
- Miles, B., M., and Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Öğretmenlik uygulaması yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 81(2729), 2000-2017. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf adresinden edinilmiştir.
- National Institute of Education Singapore (2019). *Undergraduate programmes*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/practicum/practicum-structure/undergraduate-programmes>
- Niemi, H., and Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In M. Valencic-Zuljan and J. Vogrincin (Eds.), *European dimensions of teacher education – similarities and differences* (pp. ??-??). Slovenia: Dravska tiskarna

- The Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD publishing. doi: 10.1787/eag-2014-en
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi - I ve okul deneyimi -II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Özkılıç, R, Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8600/107092>
- Sarı, M. (2013), Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research* (2th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şaşmaz-Ören, F., Sevinç, Ö. S. ve Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Tüfekçi, A. ve Ural, A. (2015). *Tutkulu bir mücadele öğretmenlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(4), 543-559.
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi [Qualitative research methods]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden edinilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*.
<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden edinilmiştir.

Zembat, R, Tunçeli, H. ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul yöneticisi” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 446-459.



Analysis of Teaching Practicum in Terms of Duration and Suggestion of a Solution

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.13.2019	10.04.2019	10.04.2019

Figen Çam Tosun ¹
Sinop University

Abstract

This study aims to reveal the views of prospective teachers, teachers, school managers and teaching staffs about the duration of the teaching practicum in teacher training programs. Later, this study aims to make comparisons between Turkey, Finland, Singapore and Germany, and to propose an alternative application for Turkey. In this study, a qualitative research method was preferred. Study group of this study consist of 28 persons. Eight students from the education faculty, eight teachers, four school managers, and eight teaching staff are selected. The structured interview forms have been prepared by the researcher. Content analysis was preferred in the analysis of the data. With this study, firstly, according to the views of prospective teachers, teachers, school managers and teaching staff, inadequacy of teaching practicum applied in Turkey has been revealed. It has been found that teacher practicum in Turkey took place less time than Finland, Singapore and Germany. In order to correct this inadequacy, a teaching practicum system that can be implemented in Turkey has been proposed.

Keywords: Teaching practicum, school experience, practical training, teacher training.

¹*Corresponding Author:* Assist. Prof. PhD., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: figencam@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8303-2179>

Purpose and Significance

The teaching practicum aims to provide to develop teaching skills in the classroom with teaching and extracurricular activities for prospective teachers. It also allows prospective teachers to teach a specific lesson or lessons in a planned way [Ministry of National Education (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB), 2018].

In literature, it is possible to come across many studies in which the teaching practicum is evaluated according to the opinions of the prospective teachers, teachers or teaching staffs (Altıntaş and Görgeç, 2014; Arıkan, 2009; Aslan and Sağlam, 2018; Azar, 2003; Baştürk, 2009; Becit, Kurt and Kabakçı, 2009; Gökçe and Demirhan, 2005; Özkılıç, Bilgin and Kartal, 2008 etc.). In these studies, the problems encountered in the course are discussed. Studies mostly focus on the fact that this course is not effective and efficient. The fact that teaching practicum is not effective and efficient may be related to the time limitation of the course. Teaching practicum takes place less than 30 days in very few countries in the world including Turkey. If prospective teachers are more confronted with real situations, they can better deal with problems. For these reasons, the problem of this research is that the students of the Faculty of Education take a short time of teaching practicum.

This study aims to reveal the views of prospective teachers, teachers, school managers and teaching staffs about the duration of the teaching practicum in teacher training programs. Later, this study aims to make comparisons between Turkey, Finland, Singapore and Germany, and to propose an alternative application for Turkey. In this context, the following questions will be answered.

1. What are the views of prospective teachers about the duration of teaching practicum in teacher training programs?
2. What are the views of the teachers about the duration of teaching practicum in teacher training programs?
3. What are the views of the school managers about the duration of teaching practicum in teacher training programs?
4. What are the views of teaching staff about the duration of teaching practicum in teacher training programs?
5. How is teaching practicum performed in Turkey, Singapore, Finland and Germany?
6. Is there an alternative practice in place of teaching practicum in teacher training programs?

Method

In this section, research model, working group, data collection tool, data collection and analysis are mentioned.

In this study, a qualitative research method was preferred to reveal the opinions of the components participating in teaching practicum about the duration of the course.

In order to determine the study group, the purposeful sampling method was preferred. Firstly, two schools were selected. One of the schools is located in the city center. The facilities of the school located in the city center are in very good condition and the socio-economic and cultural structure of the parents of this school are high. The other school is quite far from the city center. Facilities of other school are not in good condition as the first school, and the socio-economic and cultural structure of parents of other school are low. Study group of this study consist of 28 persons. Eight students from the education faculty, eight teachers, four school managers, and eight teaching staff are selected.

The structured interview forms, which were created in the same context, have been prepared for the prospective teachers, teachers, school managers and teaching staffs who took the teaching practicum course. The semi-structured interview forms prepared by the researcher were submitted to the expert opinion (experts with PhD including two in educational management, and one in measurement and evaluation fields).

Data were collected by visiting schools for teachers and school managers. The data of prospective teachers and teaching staffs were also gathered in the faculty. Content analysis was preferred in the analysis of the data.

Results

According to the opinions of prospective teachers, teachers, school managers and teaching staffs, it was found out that prospective teachers who went to teaching practicum once a week did not recognize children in their classrooms.

The prospective teacher is expected to develop communication skills such as giving instructions, setting up clear statements, acting in accordance with the current situation, and telling the student what he wants. In this study, it was found that, according to the majority of both the prospective teachers and the other components, prospective teachers could not communicate, or they partially communicate with students.

In this study, it was found that the classroom management skill of the prospective teachers was not at the desired level.

More than half of the teachers and teaching staffs think that prospective teachers could not create an effective learning environment. Half of the prospective teachers think that they partially create an effective learning environment.

Prospective teachers make assessments within the scope of the lecture. They did not participate in general assessment and evaluation activities.

It is thought that prospective teachers are trying to adapt to the school, that they do not feel to belong to the school, and that belonging to the profession develops over time. It is seen that prospective teachers do not go to school except the day they participate in teaching practicum.

According to the findings of this research, prospective teachers communicate with the teachers. However, this communication is limited to the subject, which needs to be done or suggestions. Prospective teachers do not use the teachers' room and do not participate in the general process related to school or education.

A similar situation has arisen in the communication of prospective teachers with the school administration. It was revealed that prospective teachers contacted the deputy manager when they needed something.

In this study, it has been seen that prospective teachers did not contribute much to the school and did not participate in school activities.

The majority of prospective teachers, teachers, school managers and teaching staff participating in the study do not consider the duration of the teaching practicum in teacher training programs as adequate.

Discussion and Conclusions

Prospective teachers couldn't recognize children in their classrooms. According to a study conducted by Özmen (2008), prospective teachers expressed that they did not know how to treat students at different grades.

It is quite important that prospective teachers communicate correctly with the students during their education. In the study of Akpınar, Çolak and Yiğit (2012), it has been found out that according to teachers, one of the most insufficient skills of prospective teachers was communication skill.

It is also supported by the findings of the study conducted by Akpınar et al. (2012) in the terms of insufficient classroom management skills of prospective teachers.

Findings related to the ability of prospective teachers to create an effective learning environment are supported in the literature. Karadüz, Eser, Şahin and İlbay (2009) showed that after participating in teaching practicum, there was no change in prospective teachers' competencies of using teaching methods and techniques, summarizing and giving appropriate feedback.

According to the study conducted by Yaman and Karamustafaoğlu (2011), prospective teachers do not consider themselves adequate within the scope of measurement and evaluation activities.

Prospective teachers should be in touch with the teachers so that they can understand the school culture. In their study, Çetintaş and Genç (2005) found that half of the prospective teachers used the teacher's room, 30 % had avoided using and the

rest had never used them. 40 % of prospective teachers stated that they did not meet other teachers. Becit, Kurt and Kabakçı (2009) found that teaching practicum positively affects prospective teachers' perceptions of the profession. In the study of Altıntaş and Görgen (2014), prospective teacher stated that they determined the decisions about whether they were suitable for the profession or not with the teaching practicum course. Çetintaş and Genç (2005) found that only 20 % of prospective teachers take extracurricular responsibilities such as school trips, administrative affairs, flag ceremony.

The literature supports the results of this study (Akpınar et al., 2012; Altıntaş and Görgen, 2014; Aslan and Sağlam, 2018; Eraslan, 2009; Gökçe and Demirhan, 2005; Karadüz et al., 2009; Şaşmaz-Ören, Sevinç and Erdoğan, 2009; Şimşek, Alkan and Erdem, 2013).

In this study, Turkey, Finland, Singapore and Germany were compared in the scope of teaching practicum. Other countries except Turkey apply teaching practicum throughout the whole educational process and the classes are completely left to prospective teachers for a certain period of time in the last stage of their teacher training education.

In this study so far, it has been tried to reveal the inadequacy of the duration of teaching practicum. In the last part, it has been proposed an alternative practice for teaching practicum in Turkey. The first practice can be performed in the first period of the second grade for observation purposes. The second practice can be applied thematically in the first period of the third grade in the form of transforming these theoretical courses into practice. The third practice can be implemented in the first period of the fourth grade and in the form of one-day responsibility as *Teacher Practicum I*. In the last semester of the fourth year, the prospective teacher can spend a whole semester at the practice school as *Teacher Practicum II*.


With this study, firstly, according to the views of prospective teachers, teachers, school managers and teaching staff, inadequacy of teaching practicum applied in Turkey has been revealed. It has been found that teacher practicum in Turkey took place less time than in other countries. In order to correct this inadequacy, a teaching practicum system that can be implemented in Turkey has been proposed.



Öğretmenlik İmajı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	19.09.2018	08.08.2019	04.10.2019

Mustafa Özgenel ¹
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Metin Işık ²
Milli Eğitim Bakanlığı

İsa Bahat ³
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin mesleki imajlarının toplum (veliler) tarafından nasıl algılandığını belirlemeye yönelik Likert türü bir ölçek geliştirmektir. Araştırmaya üç farklı çalışma grubu dâhil edilmiştir. Araştırmada sırasıyla açılımlı faktör analizi (AFA) 546 katılımcı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 304 katılımcı ile yapılmıştır. Test-tekrar test uygulaması için 93 veli katılmıştır. 50 maddelik taslak ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için uygulanan faktör analizi sonucunda dört boyuttan ve 19 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Birinci faktör Kişisel Özellikler, ikinci faktör Mesleki Özellikler, üçüncü faktör Toplumsal Statü ve dördüncü faktör Mesleki Tercih olarak adlandırılmıştır. AFA ile elde edilen dört faktörlü yapı, DFA ile test edilmiştir. Uyum indekslerine göre önerilen dört faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliği için bağımsız gruplar t-testi sonucunda, alt-üst % 27'lik gruplar arasında madde ve faktörlerin ayırt edici olduğu; madde toplam ve madde kalan korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları ve test-tekrar test çalışması sonucunda korelasyon katsayısı, ölçeğin tümü için anlamlı bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizlere göre ölçeğin geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır. Ölçeğe Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği (ÖMİÖ) ismi verilmiştir.

Anahtar sözcükler: İmaj, öğretmenlik mesleği, mesleki imaj.

¹Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-posta: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7276-4865>

²Müdür, Koç Ortaokulu, E-posta: metinziya09@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0890-6267>

³Öğr. Gör., Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı, E-posta: isabahat@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5600-2449>

Eğitim, bireyleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yaşama hazırlayan, toplumların ve ulusların sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik gibi birçok alanda kalkınmasını ve gelişmesini destekleyen çok önemli ve bir o kadar da karmaşık bir etkidir. Öğretmenler ise dünyanın asil mesleklerinden biri olarak eğitim hizmetini sunan (Ansari ve Malik, 2013), sunulan eğitimin niteliğini belirleyen (Secretariat of the Pestalozzi Programme, 2014) ve genel olarak eğitim sisteminin vazgeçilmez aktörleridir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Gönülaçar, 2016; Kıroğlu ve Elma, 2009). Örneğin, Güney Kore ve Finlandiya’da eğitim, sosyal kalkınmanın önemli bir bileşeni olarak görülmekte ve öğretmenlere yüksek saygı gösterilmektedir (Kim, 2007; Lee, 2010; Malaty, 2006). Bu iki etmen Güney Kore’nin ve Finlandiya’nın PISA sınavlarındaki başarılarına önemli katkılar sağlamış ve bu ülkelerin eğitim sistemleri diğer ülkelerin dikkatini çekmiştir.

Karaman’a (2008) göre bir eğitim sisteminin niteliği ancak sistem içindeki öğretmenlerin niteliği kadar iyidir. Öğretmenlerin eğitime olan katkıları yeterince bilinmemektedir (Secretariat of the Pestalozzi Programme, 2014). Bu nedenle günümüzde ve gelecekte öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığı ve toplumun tümüne eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin mesleki imajı daha çok önem kazanmaktadır (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013; TEDMEM, 2014). Başka bir ifade ile öğretmenlerin toplum üzerinde bıraktıkları izlenimler yani toplumun öğretmenliğe yönelik algıları, onların mesleki imajını belirlemektedir (Polat, 2011). Toplumdaki öğretmen imajı, öğretmenlere duyulan güven ile öğretmenlik mesleğine yönelik gösterilen saygınlığın ifadesidir (Tengelimoğlu ve Öztürk, 2004). İmaj kavramı, “insanın duyuları ile algıladığı ve zihninde oluşan izlenim” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu-TDK, 2018). Mesleki imaj ise bir mesleğin içerisinde bulunan toplum tarafından değerlendirilmesi, bu değerlendirmenin genel kabul görmesi (Emiroğlu; 2000) veya insanların bir meslek hakkında sahip olduğu inançların, fikirlerin ve izlenimlerin toplamıdır (Bağçeci ve diğ., 2013; Roberts, 2003).

Bireyin yaşamında eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı öğretmenler yaşamsal bir rol oynamaktadır. Örneğin, öğretmenin vereceği kötü bir karar bireyin eğitimini yarım bırakmasına neden olabilmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim sistemlerindeki öneminin ve gerekliliğinin hem toplumlar hem bireyler hem de devletler tarafından farkına varılması, nitelikli öğretmen yetiştirmenin sadece yüksek maaş ödeme ile olamayacağının göz önünde bulundurulması ve toplumsal saygının ön plana çıkarılması gerekir. Bir toplumda bir mesleğin imajını belirleyen çok sayıda etken vardır. Bu etkenlere mesleğin toplum tarafından algılanan önemi veya çekiciliği, ücret ve çalışma koşulları, gelenek, güven, sosyal durumu ve toplum tarafından tercih edilmesi örnek olarak verilebilir (Secretariat of the Pestalozzi Programme, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki imajlarının geliştirilmesi veya iyileştirilmesi önemli bir adım olarak görülebilir. Öğretmenlerin mesleki imajlarını geliştirmek veya iyileştirmek için okul ile toplum arasında güçlü bir ilişki kurulmalı, okullar toplum tarafından ziyaret edilmeli, topluma öğretmenlerin çalışmalarını izleme fırsatı verilmeli, medyada olumlu iletiler verilmeli, öğretmenlik

mesleğinin sosyal ve eğitsel önemi vurgulanmalı, öğretmenlik mesleğini tanıtmaya programları düzenlenmeli, topluma olumlu öğretmen modelleri sunulmalı ve olumsuz mesleki algılar düzeltilmelidir (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency-EACEA, 2015).

Çağımızda teknolojinin öğretim araçlarını geliştirmesi ve öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırıcı yeni tekniklerin bulunması hem öğretmenlik mesleğinin önemini artırmıştır (Karaman, 2008) hem de statüsünü değiştirmiştir (Hargreaves, 2000). Bu yüzden günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yeni araştırmaların yapılmasına ve mevcut mesleki imajının tanımlanmasına gereksinim duyulmakta ve öğretmenlerle ilgili daha çok araştırma yapılması önerilmektedir (Devrim, 2010; Tok, 1997). Öğretmenlerin ve mesleki imajlarının toplumun okul temsilcisi olan veliler tarafından nasıl algılandığı ve mesleğe yönelik düşünceleri öğretmenlerin performansını etkileyen en önemli etkenden biri olarak kabul edilebilir. Çünkü öğretmenler, mesleki imajlarına uygun davranışlarda bulunurlar (Akyüz, 1978; Ünsal ve Bağçeci, 2016).

Öğretmenler, mesleklerinin saygın ve değerli olduğunu düşünmesine karşın (Hargreaves ve diğ., 2007), değişen toplumsal yapı doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yüklenen rol ve sorumluluklar değişmektedir. Bu değişim, toplumun ve velilerin öğretmene verdiği değer ve önemin değişmesine de neden olmaktadır. Bu konuda Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2014) yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre Fransa'da öğretmenlerin çoğunluğu mesleklerini olumlu algılamakta, İtalya'da öğretmenlerin çoğunluğu toplumun öğretmenlik mesleğine değer vermediğini düşünmektedir. İspanya ve Polonya'da öğretmenlik mesleği toplumun en saygın meslek grupları arasındadır. Letonya, İsveç ve Belçika'da öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algının düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda ise öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygın bir meslek olarak algılanmadığını (Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004) ve öğretmenlerin çoğunluğu toplumsal statülerinin düştüğünü ifade etmişlerdir (Özpolat, 2002). Ayrıca öğretmenlerin niteliği (Yetim ve Göktaş, 2004), mesleki özellikler (Çelikten, ve diğ., 2005), öğretmenlerin sorunları (Yaman, Yaman ve Eskicumalı, 2001), okul imajı (Bahçeci, 2009), mesleki statü (Torun, 2010), mesleğe yönelik tutum (Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012) ve öğretmenlik mesleği imajını etkileyen çeşitli etkenlere (Ünsal ve Bağçeci, 2016) yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Belirtilen araştırmalar değerlendirildiğinde ülkelerin öğretmenlik mesleği imajlarına yönelik algılarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda toplumun öğretmenlik mesleğinin imajı ile ilgili algılarının belirlenmesi önemli ve değerli görülmektedir. Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması ve imajının olumlu algılanması için öğretmenlerin topluma verdiği eğitim hizmetinin niteliğinin politikacılar, araştırmacılar, öğretmenler ve toplum tarafından doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve tam olarak anlaşılması gerekir. Öğretmenlerin ve toplumun öğretmenlik mesleğine

yönelik imaj algıları, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini artırabilir. Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleğinin imajını belirlemenin ve şekillendirmenin ilk ve belki de en önemli yolu, toplumu temsil eden ve eğitim hizmeti alan öğrenci velileri tarafından nasıl algılandığını ölçebilmektir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin imajını belirlemek amacıyla öğretmen algılarına göre çalışmalar yapıldığı (Bağçeci ve diğ., 2013), ancak toplumun okul temsilcisi olan velilerin algılarını ölçmeye yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu noktada, veli algılarına göre öğretmenlik mesleğinin imajını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmek önemli görülmüş ve bu çalışmada velilerin eğitim sisteminin temelini oluşturan öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin, öğretmenlik mesleğinin imajı ile ilgili yapılacak çalışmalara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek geliştirme basamakları ve istatistiksel analiz bilgileri yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlik mesleği imaj ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, bir gruba ait özelliği var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme aşamalarından faktör analizinde örneklem büyüklüğü için madde sayısının 5 veya 10 katı yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Bryman ve Cramer, 2001, akt., Seçer, 2015). Ölçek geliştirme sürecinde örneklem büyüklüğü belirlenirken madde sayısının 10 katı alınmış ve faktör analizi için 546, doğrulayıcı faktör analizi (çalışmanın sonraki bölümlerinde DFA olarak kullanılmıştır.) için 304 ve test-tekrar test uygulaması için 93 öğrenci velisine ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (çalışmanın sonraki bölümlerinde AFA olarak kullanılmıştır) çalışmasında velilerin % 61.7'si (337) kadın ve % 38.3'ü (209) erkektir. Velilerin % 3.3'ü (18) 20-30 yaş, % 50.5'i (276) 31-40 yaş, % 39.6'sı (216) 41-50 yaş ve % 6.6'sı (36) 51 yaş ve üzerinde; % 24.2'si (132) ilkokul, % 19.8'i (108) ortaokul, % 33.0'ı (180) lise, % 10.1'i (55) önlisans ve % 13.0'ı (71) lisans mezuniyetine sahiptir. DFA'ya 163'ü kadın 141'i erkek toplam 304 ve test-tekrar test uygulamasına 50'si kadın 43'ü erkek toplam 93 veli katılmıştır.

Ölçek Geliştirme Basamakları

Ölçeğin geçerliğini sağlamak için öğretmenlik mesleği imajı ile ilgili alanyazın taranmış, söz konusu mesleki imaj tanımlanmış, kuramsal çalışmalar ve konuyla ilgili ölçekler incelenmiş, madde havuzu oluşturulmuş, maddeleri değerlendirmek için uzman ve öğretmen görüşlerine başvurulmuş, betimsel analiz, AFA, ölçek toplam puanı ile faktörler arası korelasyon analizi ve DFA yapılmıştır. Öğretmenlik Mesleği İmajı Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle *öğretmenlik mesleği imajı*

öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri velilerin nasıl tanımladığı ve algıladığı belirlenmiştir. Öğretmenlik meslek imajını tanımlamak ve belirlemek için alanyazında yer alan öğretmenlik mesleği özellikleri, öğretmen yeterlikleri ve konu ile ilgili araştırmalar incelenmiştir.

Kuramsal bilgiler ve ilgili ölçekler incelenerek oluşturulan madde havuzundan 67 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir. Taslak ölçeği şekil, içerik, anlaşılabilirlik ve dilbilgisi bakımından değerlendirilmek üzere ölçme-değerlendirme ve eğitim yönetimi alanlarından 7 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların uygun görmedikleri 17 madde ölçekten çıkarılmıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan taslak ölçekte yer alan tüm maddeler olumlu puanlanmaktadır. Ölçek 19 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 19, en yüksek 95 puan alınmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksekliği, öğretmenlik mesleğinin imaj algısının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçeğin geçerliği ile ilgili istatistiksel kanıtlar sunmak amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. AFA'ya uygunluğu ise sırasıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve sonrasında Bartlett's testi ile belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için AFA'da sırasıyla temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme yöntemleri uygulanmıştır. Ölçek ile maddeler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ölçek toplam puanı ile faktörlerin toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. DFA ile AFA'dan elde edilen yapı test edilirken ki-kare değeri ve uyum indeksleri incelenmiştir. DFA'da modelin geçerli olması için uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olması gerekmektedir.

Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Croanbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü ile maddeleri arasındaki ilişkiye kanıt sunmak amacıyla gerekli korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek için bağımlı gruplar t- testi analizleri yapılmıştır. Verilerin analizi istatistik paket programları (SPSS ve AMOS) ile yapılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada öğretmenlerin meslek imajları konusunda toplum (veli) algısını ölçmeyi hedefleyen geçerliği ve güvenilirliği yapılmış Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği geliştirilmiştir.

Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçek aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesi için puanların toplanabilir ve normal dağılım göstermesi gerekir (Özdamar, 2016). Bu amaçla taslak ölçekten elde edilen verilere ilişkin betimsel değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri

	Değerler
Frekans	546
Aritmetik Ortalama	3.93
Standart Sapma	.017
En Küçük Puan	1.92
En Yüksek Puan	5.00
Ranj	3.08
Çarpıklık	-.170
Basıklık	.866
Ortanca	3.91
Kolmogorov Smirnov	.033
<i>p</i>	.200

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değeri (*p*) veya basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenir. Verinin normal dağılması için Kolmogorov-Smirnov değerinin .05'ten büyük çıkması ($p > .05$) veya basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olması önerilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Tablo 1'de görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov ($p = .200$) değeri anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca basıklık değeri 0.866 ve çarpıklık değeri -.170'tir. Kolmogorov-Smirnov değeri anlamlı farklılık göstermediğinden ($p > .05$); basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 1 aralığı içinde kaldığından verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve faktör analizi aşamasına geçilmiştir. Faktörlerin aldıkları özdeğer ve açıkladıkları varyans miktarları temel bileşenler analizi ile belirlenmiştir. Tablo 2'de analizden elde edilen faktörlere ait özdeğerler ve açıkladıkları varyans miktarları (çalışmanın sonraki bölümlerinde AVM olarak kullanılmıştır) gösterilmiştir.

Tablo 2

İlk Analizden Elde Edilen Özdeğerler ve AVM

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Toplam
1	12.797	25.594	25.594
2	4.436	8.871	34.466
3	3.180	6.361	40.826
4	2.022	4.045	44.871
5	1.498	2.996	47.867
6	1.466	2.933	50.800
7	1.283	2.566	53.365
8	1.163	2.325	55.691
9	1.085	2.170	57.861
10	1.041	2.082	59.943

Tablo 2’de görüldüğü üzere taslak ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 10 faktörden oluştuğu görülmektedir. 10 faktör, toplam varyansın % 59.943’ünü açıklamaktadır. Birinci faktörün özdeğeri % 12.797 ve açıkladığı varyans miktarı % 25.594’tür.

Ölçeğe son biçimini vermek için yapılan AFA’da madde yükü .32’nin altında olan maddeler çıkarılırken ilk önce en düşük madde yükü olan madde çıkarılmış, her defasında analiz yenilenerek diğer maddelerdeki yükler tekrar kontrol edilmiştir. Bu işlem yapılırken aynı zamanda madde yükleri arasındaki fark .1’den düşük olduğunda en düşük olandan başlanarak çıkarılmış ve analiz yenilenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 31 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır.

Taslak ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek için AVM incelenmiş ve 19 maddenin 4 faktöre dağıldığı belirlenmiştir. Tablo 3’te faktör yükleri ve AVM verilmiştir.

Tablo 3

Son Analizden Elde Edilen Özdeğerler ve AVM

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmış Toplam
1	6.560	34.527	34.527
2	2.399	12.626	47.152
3	2.083	10.965	58.118
4	1.186	6.245	64.362

Tablo 3 incelendiğinde toplam varyansın % 64.362’sinin dört faktör ile açıklandığı görülmektedir. Birinci faktör varyansın % 34.527’sini, ikinci faktör % 12.626’sını, üçüncü faktör % 10.965’ini, dördüncü faktör % 6.245’ini açıklamaktadır.

Varimax dik döndürme yöntemi ile maddelerin faktörlere dağılımları belirlenmiş ve yapılan analiz sonucunda ulaşılan madde yükleri Tablo 4’te verilmiştir. Birinci faktör *Kişilik Özellikler*, ikinci faktör *Mesleki Özellikler*, üçüncü faktör *Toplumsal Statü*, dördüncü faktör *Mesleki Tercih* olarak adlandırılmıştır. Ölçek ise *Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği* olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeğinin Faktör ve Madde Yükleri

Madde	Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği	Kişisel Özellikler	Mesleki Özellikler	Toplumsal Statü	Mesleki Tercih
s24	Öğretmenler, alçakgönüllü kişilerdir.	.798			
s25	Öğretmenler, yardımsever kişilerdir.	.850			

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Madde	Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği	Kişisel Özellikler	Meslekî Özellikler	Toplumsal Statü	Meslekî Tercih
s26	Öğretmenler anlayışlı ve hoşgörülü kişilerdir.	.854			
s27	Öğretmenler, güler yüzlü kişilerdir.	.825			
s28	Öğretmenler, örnek alınan kişilerdir.	.689			
s30	Öğretmenler, eleştiri ve öneriye açıktır.	.707			
s32	Öğretmenler, adaletli kişilerdir.	.732			
s34	Öğretmenler, güvenilir kişilerdir.	.745			
s7	Öğretmenlik, sorumluluk gerektiren bir meslektir.		.758		
s8	Öğretmenlik, özveri gerektiren bir meslektir.		.825		
s9	Öğretmenlik, sabır gerektiren bir meslektir.		.809		
s10	Öğretmenlik, fedakârlık gerektiren bir meslektir.		.745		
s14	Öğretmenler, toplum tarafından önemsenmektedir.			.746	
s15	Öğretmenler, toplum tarafından sevilmektedir.			.727	
s45	Öğretmenlik, toplumda prestijli bir meslektir.			.707	
s49	Öğretmenlerin, toplumda olumlu bir imajı bulunmaktadır.			.639	
s44	Öğretmenlik, güvencesi olan bir meslek olduğu için tercih edilmektedir.				.727
s46	Öğretmenlik, rahat bir meslek olduğu için tercih edilmektedir.				.844
s47	Öğretmenlik, toplumda saygın bir meslek olduğu için tercih edilmektedir.				.707
Toplam	64.362	34.527	12.626	10.965	6.245

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan analizler sonucunda ölçekte 19 madde kaldığı görülmektedir. Faktörlerin madde yükü değerleri incelendiğinde birinci faktörün madde yükü değerlerinin .74 ile .79, ikinci faktörün yükü değerlerinin .74 ile .75, üçüncü faktörün yükü değerlerinin .63 ile .74, dördüncü faktörün yükü değerlerinin .70 ile .84 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin madde toplam (çalışmanın sonraki bölümlerinde MT olarak kullanılmıştır) MT puan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Tablo 5'te Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği faktörler arası ve toplam puan ile faktörler arası korelasyon katsayıları gösterilmiştir.

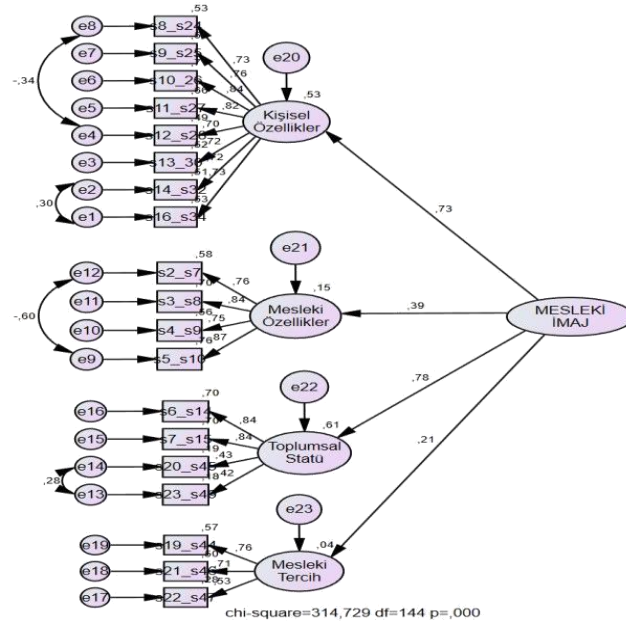
Tablo 5

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği Toplam Puanı ile Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

	Kişisel Özellikler	Mesleki Özellikler	Toplumsal Statü	Mesleki Tercih
Kişisel Özellikler	r 1			
Mesleki Özellikler	r .236*	1		
Toplumsal Statü	r .514*	.319*	1	
Mesleki Tercih	r .129*	.045	.326*	1
Toplam puan	r .870*	.449*	.765*	.447*

*n = 546 ve $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde, toplam puan ile alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Toplam puan ile Kişisel Özellikler alt boyutunun .87, Mesleki Özellikler alt boyutunun .44, Toplumsal Statü alt boyutunun .76 ve Mesleki Tercih alt boyutunun .44 ilişkili olduğu belirlenmiştir. 4 faktörlü ve 19 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla modele ilişkin yapılan DFA sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 1 incelendiğinde ölçeğin madde yükü değerleri, ki-kare değeri, serbestlik derecesi ve p değeri görülmektedir. AFA'dan elde edilen faktör yapısının doğruluğuna karar verebilmek için ki-kare değeri ile bu değer serbestlik derecesine oranı ve model uyum indeksleri ele alınmıştır. Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df = 314.729/144 = 2.186$), GFI (.905), AGFI (.874), CFI (.938), RMR (.054), SRMR (.062) ve RMSEA (.063) uyum indekslerinin kabul edilir düzeyde (Barret, 2007; Byrne, Shavelson ve Muthen, 1989; Jöreskog, 2004; Kline, 2011; Maydeu-Olivares ve Garcia-Forero, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007) olduğu saptanmıştır.

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği'nin güvenilirliğini kanıtlamak için Cronbach Alfa (çalışmanın sonraki bölümlerinde CA olarak kullanılmıştır) iç tutarlık katsayısı, MT ve madde-kalan (çalışmanın sonraki bölümlerinde MK olarak kullanılmıştır) korelasyon değerleri hesaplanmış, alt-üst % 27'lik grupların karşılaştırılması ve test-tekrar test çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin toplam puan ve faktörlerine ait CA güvenirlilik katsayısı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeğinin CA Güvenirlilik Katsayıları

İmaj Ölçeği	CA İç Tutarlık Katsayıları
Kişisel Özellikler	.918
Mesleki Özellikler	.800
Toplumsal Statü	.771
Mesleki Tercih	.686
Toplam Puan	.869

Tablo 6'da ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlilik katsayıları verilmiştir. Buna göre Kişisel Özellikler alt boyutu .91, Mesleki Özellikler alt boyutu .80, Toplumsal Statü alt boyutu .77, Mesleki Tercih alt boyutu .68 ve genel güvenirlilik katsayısı .86'dır.

Ölçeğin faktörlerinin ayırt edicilik gücünü saptamak amacıyla, ölçekte 546 velinin toplam puanları küçükten büyüğe şeklinde sıralanmış ve bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu analizdeki amaç, faktörlerin ayırt etme gücünü belirlemektir. İlişkisiz gruplar t testi analizine ait bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği % 27 Üst ve Alt Gruplar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p
Kişisel Özellikler	Alt	147	23.993	5.053	25.85	292	.000
	Üst	147	36.612	3.079			

(devam ediyor)

Tablo 7 (devam)

Boyut	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p
Mesleki Özellikler	Alt	147	17.469	2.159	10.95	292	.000
	Üst	147	19.585	.905			
Toplumsal Statü	Alt	147	13.884	2.397	20.82	292	.000
	Üst	147	18.646	1.393			
Mesleki Tercih	Alt	147	8.591	2.678	9.01	292	.000
	Üst	147	11.421	2.701			
Toplam Puan	Alt	147	63.938	5.646	38.72	292	.000
	Üst	147	86.265	4.120			

Tablo 7 incelendiğinde söz konusu farklılıklar üst % 27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir ($p < .01$). Başka bir ifadeyle faktörler % 27'lik alt ve üst gurubu birbirinden ayırt etmektedir.

Öğretmenlik Mesleği İmajı Ölçeğinin bütünü ile maddeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan MT ve MK korelasyonları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlik Mesleği İmajı Ölçeği MT ve MK Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	MT	MK
Kişisel Özellikler	s24	.696*	.632*
	s25	.681*	.622*
	s26	.744*	.696*
	s27	.731*	.677*
	s28	.719*	.668*
	s30	.652*	.576*
	s32	.646*	.577*
	s34	.715*	.668*
Mesleki Özellikler	s7	.294*	.246*
	s8	.348*	.291*
	s9	.327*	.277*
Toplumsal Statü	s10	.436*	.371*
	s14	.619*	.558*
	s15	.635*	.580*
	s45	.549*	.479*
Mesleki Tercih	s49	.559*	.491*
	s44	.417*	.314*
	s46	.203*	.161*
	s47	.521*	.421*

* $p < .01$

Tablo 8’de MT korelasyon değerlerinin $r = .20$ ile $r = .74$ ve MK korelasyon değerlerinin ise $r = .16$ ile $r = .69$ arasında değiştiği ve puanlar arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Ölçeğin tutarlığına kanıt sunmak amacıyla test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Test-tekrar test analizinden elde edilen faktör ve toplam puanlara ait Pearson korelasyon katsayıları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlik Mesleği İmajı Ölçeğinin Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları

Boyut	Grup	r	N	Ort	ss	t	sd	p
Kişisel Özellikler	İlk uygulama	.480*	93	31.82	6.17	.235	92	.815
	Son uygulama		93	31.96	4.86			
Mesleki Özellikler	İlk uygulama	.418*	93	18.48	1.92	.251	92	.802
	Son uygulama		93	18.53	1.90			
Toplumsal Statü	İlk uygulama	.529*	93	16.32	2.47	.044	92	.965
	Son uygulama		93	16.31	2.42			
Mesleki Tercih	İlk uygulama	.565*	93	9.77	2.41	.317	92	.752
	Son uygulama		93	9.84	2.49			
Toplam Puan	İlk uygulama	.556*	93	76.40	9.09	.307	92	.760
	Son uygulama		93	76.66	8.03			

* $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde; t testi sonucunda bağımlı gruplar için anlamlı farklılık bulunmadığı ($p > .05$); faktörler ve ölçek toplam puanının ilk uygulama ile son uygulama arasındaki korelasyon katsayılarının $r = .41$ ile $r = .56$ arasında değiştiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, velilerin algılarına göre öğretmenlerin mesleki imajlarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek Likert tipi bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Likert türü ölçekler, ölçülmek istenen özellik konusunda bilgi toplamak için geliştirilen ölçme araçlarıdır (Tezbaşaran, 2008). Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek (Çokluk ve diğ., 2012) ve yapısal teorileri test etmek için AFA yapılı (Baykul, 2015). Faktör analizinden önce KMO ve Barlett’s test sonuçlarının AFA’ya uygun olduğu belirlenmiştir. AFA sonucunda 19 madde ve 4 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş ve birinci faktöre *Kişisel Özellikler*, ikinci faktöre *Mesleki Özellikler*, üçüncü faktöre *Toplumsal Statü*, dördüncü faktöre *Mesleki Tercih* isimleri verilmiştir.

AFA ile belirlenen faktör yapıları, DFA ile test edilir (Byrne, 2012). AFA ile ölçeğin faktör yapısını test etmek için tekrar veri toplanmış ve ikinci düzey DFA

yapılmıştır. DFA'dan elde edilen uyum indeksleri 4 faktörlü ve 19 maddelik yapıyı doğrulamıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin aynı yapıyı açıklamak için bir bütün oluşturup oluşturmadığını değerlendirmek (Özdamar, 2016) ve ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek için CA katsayısı hesaplanır (Tezbaşaran, 2008). Ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu, ölçeğin bir bütün oluşturduğu ve yüksek iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Faktörlerin % 27'lik alt-üst gruplar tarafından ayırt edilip edilmediğini belirlemek ve bu gruplar arasında karşılaştırma yapmak için bağımsız gruplar t testi yapılması önerilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004). Gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılığın % 27'lik üst grup lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçekteki faktörlerin, ölçeği puanlayan grupların ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt ettiği belirlenmiştir.

Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özellik ile ilişkisini belirlemek için MT ve MK korelasyon değerleri hesaplanır (DeVellis, çev. 2014; Tavşancıl, 2002). Ölçeğin MT ve MK korelasyon katsayıları incelendiğinde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğin maddeleri ile toplam puan arasında anlamlı ilişki olduğu ve maddelerin öğretmenlik mesleği imajı ile ilişkili olduğu kabul edilebilir.

Ölçme aracının tutarlılığının bir göstergesi olarak test-tekrar test çalışmasının yapılması önerilmektedir (Tezbaşaran, 2008). Test-tekrar test uygulaması sonucunda toplam puan ile faktörler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu, t testi sonucunda bağımlı gruplar için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre geliştirilen ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Yukarıda verilen sonuçlar, Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğunun bir kanıtı olarak gösterilebilir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri ve çalışmaları sonunda ölçeğe *Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği* ismi verilmiştir. Ölçeğin alt boyut ve madde dağılımlarının son durumu şu şekilde sıralanmıştır:

- Kişisel Özellikler: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
- Mesleki Özellikler: 9, 10, 11, 12
- Toplumsal Statü: 13, 14, 15, 16
- Mesleki Tercih: 17, 18, 19

Geliştirilen Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği Ek 1'de yer almaktadır. Ölçeğin yapılacak çalışmalarda kullanılması hem ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine hem de alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de öğretmen’in “öğretmen” ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 115-121.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi
- Ansari, P. D., and Malik, P. D. (2013). Image of an effective teacher in 21 st century classroom. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 3(4), 61-64.
- Bağçeci, B., Çetin, B. ve Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 34-48.
- Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barret, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815-824.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitim ve psikolojide ölçme: Klasik test teori ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge Taylor and Francis Group.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., and Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement in variance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-466.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Yeni öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çokluk, Ö., Şekerçioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* [Scale development – Theory and applications]. (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2012)
- Devrim, G. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 13-21.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, (2015). *The teaching profession in europe: practices, perceptions, and policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Emiroğlu, N. (2000). Sağlık personelinin ve toplumun hemşirelik imajı. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 1, 9-18.

- Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme*. https://www.academia.edu/20607351/T%C3%BCrkiye_de_%C3%96%C4%9Fretmen_%C4%B0maj%C4%B1_ve_%C4%B0tibar%C4%B1_%C3%9Czerine_Bir_%C4%B0nceleme adresinden edinilmiştir.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., and Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., and Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession* (Research Report No. 831A). Retrieved from <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010453/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf>
- Secretariat of the Pestalozzi Programme (2014). *The Professional image and ethos of teachers*. Retrieved from <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinRepEn.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Jöreskog, K. G. (2004). *On chi-squares for the independence model and fit measures in Lisrel*. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/c3f8/6332a70bfa6c3ba735b511d58dd9bf94688d.pdf?_ga=2.27414073.483348357.1564143443-1128486645.1564143443
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kıroğlu, K. ve Elma, C. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem A.
- Kim, E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in The Republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations* (pp. 55-70). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498318.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

- Lee, Y. (2010). Views on education and achievement: Finland's story of success and South Korea's story of decline. *KEDI Journal of Educational Policy (KJEP)* 7(2), 379-401.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathématiciens* 108(1), 59-66.
- Maydeu-Olivares, A., and Garcia Forero, C. (2010). Goodness-of-fit testing. *International Encyclopedia of Education*, 7, 190-196.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *The teaching and learning international survey (TALIS) 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Retrieved from . https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/reports/2014/talis_en.pdf
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imaj. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 105-119.
- Roberts, L. M. (2003). Changing faces: Professional image construction in diverse organizational settings. *Academy of Management Review*, 30, 685-711.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç., Semerci N., Eliüşük., A. ve Kartal, E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, Massachusetts, MA: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- TEDMEM, (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara.
- Tengelimoğlu, D. ve Öztürk, Y. (2004). *İşletmelerde halkla ilişkiler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden edinilmiştir.
- Tok, T. N. (1997). Öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(10), 251-267.

- Torun F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Güncel Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden edinilmiştir.
- Ünsal, S., ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926. doi:10.14687/jhs.v13i3.3908
- Yaman, E., Yaman, H. ve Eskicumalı, A. (2001) Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü/bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-67.
- Yetim, A. ve Gökteş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

Ek 1.

ÖĞRETMELİK MESLEĞİ İMAJ ÖLÇEĞİ (ÖMiÖ)	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	Katılıyorum
	1	2	3	4	5	6	7
1. FAKTÖR: KİŞİSEL ÖZELLİKLER							
1.	Öğretmenler, alçakgönüllü kişilerdir.						
2.	Öğretmenler, yardımsever kişilerdir.						
3.	Öğretmenler anlayışlı ve hoşgörülü kişilerdir.						
4.	Öğretmenler, güler yüzlü kişilerdir.						
5.	Öğretmenler, örnek alınan kişilerdir.						
6.	Öğretmenler, eleştiri ve öneriye açıktır.						
7.	Öğretmenler, adaletli kişilerdir.						
8.	Öğretmenler, güvenilir kişilerdir.						
2. FAKTÖR: MESLEKİ ÖZELLİKLER							
9.	Öğretmenlik, sorumluluk gerektiren bir meslektir.						
10.	Öğretmenlik, özveri gerektiren bir meslektir.						
11.	Öğretmenlik, sabır gerektiren bir meslektir.						
12.	Öğretmenlik, fedakârlık gerektiren bir meslektir.						
3. FAKTÖR: TOPLUMSAL STATÜ							
13.	Öğretmenler, toplum tarafından önemsenmektedir.						
14.	Öğretmenler, toplum tarafından sevilmektedir.						
15.	Öğretmenlik, toplumda prestijli bir meslektir.						
16.	Öğretmenlerin, toplumda olumlu bir imajı bulunmaktadır.						
4. FAKTÖR: MESLEKİ TERCİH							
17.	Öğretmenlik, güvencesi olan bir meslek olduğu için tercih edilmektedir.						
18.	Öğretmenlik, rahat bir meslek olduğu için tercih edilmektedir.						
19.	Öğretmenlik, toplumda saygın bir meslek olduğu için tercih edilmektedir.						



Teacher Image: A Scale Development Study

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	09.19.2018	08.08.2019	10.04.2019

Mustafa Özgenel ¹
İstanbul Sabahattin Zaim University

Metin Işık ²
Ministry of National Education

İsa Bahat ³
Kırşehir Ahi Evran University

Abstract

The purpose of this study is to construct a Likert-type scale to determine how the professional image of teachers, one of the most important actors of the education system, is perceived by society (parents). A three-part study group was included in the study. The study included 546 parents for exploratory factor analysis, 304 for confirmatory factor analysis, and 93 for the test-retest application. As a result of the factor analysis carried out to determine the construct validity of the 50-item draft scale, a structure consisting of 19 items and 4 sub-dimensions was obtained. The first factor is Personal Characteristics, the second factor is Professional Characteristics, the third factor is Social Status and the fourth factor is Professional Preferences. The 4-factor structure obtained via exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was tested. The 4-factor structure proposed according to the fit indices is confirmed. The overall CA reliability coefficient of the scale was expressed as 0.86. In addition, independent t-test between the upper and lower 27 % groups for the reliability of the scale brought out that the items and factors are distinguished, and the item-total and item-remaining correlation values are significant. The correlation values between the factors and the test-retest result were found considered significant for all the scales.

Keywords: Image, teaching profession, professional image.

¹Corresponding Author: Ph.D, Faculty of Education, Department of Primary Education, E-mail: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7276-4865>

²Principal, Koç Secondary School, E-mail: metinziya09@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0890-6267>

³Lecturer, Kaman School of Applied Sciences, Department of Management Information Systems, E-mail: isabahat@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5600-2449>

Purpose and Significance

The objective of This study is to develop a likert-type Scale to reveal how the the profession of teaching and professional images of teachers who are considered to be the major actors of the eaching system are perceived by the society and parents who are able to make close observations about the profession. The scale developed in this respect make great contribution to the studies to be conducted for teachers and profession.

The parents consider the teaching profession as significant, however most of the teachers think that their social status has been degraded and that the importance and value attached to teachers by the state reduced. It is of high importance to improve the qualifications and competencies of teachers so that the perceptions towards teachers and the teaching profession would turn into a positive direction. This study will help to see the place and significance of teaching profession in the public eye and to develop a scale which can be used for studies to be conducted in this sphere. In other words, the first and perhaps the most important way of identifying and shaping the image of the teaching profession is to measure how the parents of the students who represent the society and who receive education are perceived by their parents.

Method

In this study, Likert-type scale techniques were utilized in order to develop an image scale for the teaching profession. 546, 304 and 93 student parents were reached respectively for factor analysis, confirmatory factor analysis, and test-retest execution. 61.7 % (337) of the parents are female and 38.3 % (209) of the same are male in exploratory factor analysis. Among the parents, 3.3 % (18) are between 20-30 years-old, 50.5 % (276) are between 31-40 years old, 39.6 % (216) are between 41-50 years-old and 6.6 % (36) of the same are 51 year old and over; furthermore, 24.2 % (132), 19.8 % (108), 33.0 % (180), 10.1 % (55) and 13.0 % (71) of the parents graduated from primary school, secondary school, high school and the parents hold associate and bahcelors degree respectively. 304 parents in total i.e., 163 women and 141 men, took part in confirmatory factor analysis and 93 parents in total, 50 women and 43 men, took part in test-retest execution.

So as to check out the validity of the scale, literature regarding the image of teaching profession was reviewed, theoretical studies and scales with respect to the issue were reviewed, item pool was created, opinions of teachers and specialists were asked, descriptive analysis, exploratory factor analysis, scale total score and correlation analysis among the factors as well as confirmatory factor analysis were conducted. In the course of developing the Image Scale for Teaching Profession, it was initially determined how the parents identify and perceive the characteristics, i.e., *image of the teaching profession* which teachers should have. The characteristics of the teaching profession, teacher competences and empirical studies in the literature were reviewed so as to identify and the image of the teaching profession.

An item pool was created in compliance with theoretical information and respective scales and a draft scale with 67 items was developed. To evaluate the draft scale in terms of form, content, comprehensibility, and grammar, 7 specialists in the field performing of assessment and evaluation and educational administration were provided with a graded form. 17 items, which were not considered applicable by the specialists were removed from the scale.

Results

The scale consists of 19 items and 4 sub-dimensions. The amount of described variance rate was checked in order to be able to determine the factor number of the scale and it was also ascertained that the scale comprises four factors. The first factor is titled as *Personal Characteristics*, the second factor as *Professional Characteristics*, the third factor as *Social Status*, and the fourth factor as *Professional Preference*. Reliability coefficients for Personal Characteristics sub-dimension, Professional Characteristics sub-dimension, Social Status sub-dimension, Professional Preference sub-dimension were determined to be .91, .80, .77, and .68 respectively and the general reliability coefficient was determined to be .86. A test-retest run was performed to ensure the reliability of the scale regard to the determination of the scale. Following the test-retest run between the factors and total score, correlation coefficients between the factors range between $r = .418$ and $r = .565$. There is no observed significant difference following the t-test regarding dependent groups ($p > .05$).

Discussion and Conclusions

The public opinion of the teachers and the public and the teaching profession can increase the attractiveness of teaching profession. The objective of this study is to develop a Likert-type scale for revealing how professional images of teachers, who are the major actors of the teaching system, are perceived by society. In order to obtain evidences with respect to the validity of the scale, (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2012) Exploratory Factor Analysis (EFA) was made (Baykul, 2015). Before starting the factor analysis, it was determined if KMO and Barlett's test results are in compliance with Exploratory Factor Analysis. Following EFA, the pattern, which was obtained with 19 items and 4 factors. The first factor is titled as *Personal Characteristics*, the second factor as *Professional Characteristics*, the third factor as *Social Status*, and the fourth factor as *Professional Preference*. In this respect, it could easily be said that the scale creates a tends to create whole and that it has internal consistency. It can be acknowledged that there is a significant relation between the entire scale and its items the which are related to the public opinion of teaching profession. Following the test-retest run, it could be said that there is a positive and significant relation between the total score. Based on these results, it can be stated that the scale is coherent and reliable in terms of determination.

Studies and analysis conducted in this context can be provided as an evidence of the fact that the scale is valid and reliable. Following the validity and reliability

analysis and studies thereof, the scale was entitled as *Image Scale for The Teaching Profession*. Final state of the sub-dimension and item distribution of the scale are listed as follows.

- Personal Characteristics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
- Professional Characteristics: 9, 10, 11, 12
- Social Status: 13, 14, 15, 16
- Professional Preference: 17, 18, 19

Studies were performed through teachers in order to evaluate the image of the teaching profession, however it was observed that no sufficient studies have been conducted to determine the social perception. In this respect, it is of capital importance to study the social image of the teaching profession. Using the Image Scale for the Teaching Profession developed to be conducted in the empirical studies will contribute not only to the validity but also to reliability of the scale and the literature.



Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı ve Bilgi Okuryazarlığı ile Alınan Hizmetiçi Eğitimin Etkisi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	06.12.2018	08.08.2019	25.10.2019

Ümmühan Avcı ² ve Esin Arslan ³
Başkent Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı kamuya hizmet veren bir kurumda çalışmakta olan bireylerin dijital veri güvenliği farkındalıkları ve bilgi okuryazarlıkları ile aldıkları hizmetiçi eğitimin etkisinin incelenmesidir. Açıklayıcı sıralı karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu 37'si kadın, 32'si erkek olan 69 personel oluşturmaktadır. Katılımcıların 47'si daha önce "Bilgi ve Dijital Veri Güvenliği" konulu bir hizmetiçi eğitim almış, 22'si ise almamıştır. Bu çalışmada veriler "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeği" ile toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon ve MANOVA kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu; katılımcıların bilgi okuryazarlığı ile dijital veri güvenliği farkındalığı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak katılımcıların aldıkları hizmetiçi eğitimin, onların dijital veri güvenliği farkındalığı ve bilgi okuryazarlığına anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu bulgunun olası nedenlerini araştırmak için katılımcıların hem aldıkları hizmetiçi eğitimin içeriğine hem de veriliş yöntemine ilişkin ayrıntılı görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda katılımcılara yüz yüze eğitimler dışında çevrimiçi eğitimler de verilmesi, sanal dünyalar oluşturulması, sosyal ağlar üzerinde grup etkinlikleri ve çokluortam etkinlikleri oluşturulması gibi farklı eğitim içeriği ve yöntemlerine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Dijital veri güvenliği farkındalığı, bilgi okuryazarlığı, hizmetiçi eğitim.

¹Bu çalışmanın özeti 12th. International Computer & Instructional Technologies Symposium'da sunulmuştur.

²Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, E-posta: uavci@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7007-1478>

³Öğrenci, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, E-posta: esin.kokturkarslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5201-2009>

Çağımızda teknolojinin hızlanarak ilerlemesi nedeniyle bireylerin içinde bulunduğumuz bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıla ayak uydurmak zorunda oldukları bilinen bir gerçektir. Ancak yaşamakta olduğumuz 21. yüzyıl birçok değişikliğe tanıklık etmektedir. Teknoloji alanında birbirini izleyen hızlı gelişmeler, bu değişikliklerin en önemli nedenlerinden biridir. Bu yüzyılda toplumların gereksinimleri değişmiş, gelişmelere uyum sağlamak tüm bireyler için neredeyse zorunlu duruma gelmiş ve böylece ortaya bilgi toplumu kavramı çıkmıştır. Candy'e (2002) göre değişikliklere uyum sağlayabilenlerin işe alınmaları ve diğerleriyle yarışabilmeleri kolaylaşacak ve bu kişiler öne çıkacaklardır. Bilgi toplumundaki bu yenilenme sürecinde payı büyük olan bilgi ve iletişim teknolojileri; elektronik devlet, imza, öğrenme, ticaret, bankacılık ve iletişim gibi pek çok alanda yaşamımıza girmiştir. Günümüz bilgi çağında bilgisayar veya bilişim teknolojilerinin kullanıldığı, temel ekonomik etkinliklerin bilgi üzerine kurulduğu, insan kaynaklarını ve ticari uygulamaları bir araya getiren bilgi hizmetlerinin şekillendiği, bilginin ve bilgi kaynaklarının önem kazandığı bir toplum olabilmek önem kazanmıştır. Dolayısıyla, bilginin güvenliğini sağlayabilmek de çok önemli olmuştur. İnternetin yaygınlaşmasıyla bilişim sistemlerindeki bütünlük, gizlilik ve sürekliliğin sağlanması için birçok proje geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. Böylece bilginin dijital ortamlarda üretilmesi ve saklanması ile bu verilerin güvenliğinin sağlanması önemlidir (Çek, 2017; Vural ve Sağiroğlu, 2008).

Toplumların ve ekonomilerin bilgiye dayalı olarak şekillendiği günümüzde, toplumsal yapıdaki değişimlerin getirisi olarak bireylerin sahip olması gereken özellikleri de yeniden gözden geçirerek güncelleştirmesi zorunlu olmuştur (Yüksel ve Adıgüzel, 2011). Bilgi ve bilgi ile ilgili beceriler (bilginin bulunması, üretilmesi, iletilmesi vb.) bilgi toplumunun bireylerinde bulunması gereken en önemli özelliklerin başında gelmektedir. Bu beceriler "bilgi okuryazarlığı" kavramı içinde değerlendirilmektedir. Bilginin üretimi, hızı, türü, yayılması ve güvenliği gibi öğelerin önem kazanması nedeniyle doğru ve güvenilir bilgiyi elde etmek için bilgi okuryazarı olmak önemli duruma gelmiştir (Aharony ve diğ., 2017; Polat ve Odabaş, 2008).

Bilgi ve Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi bireylerin yaşamını, davranışını, iletişimini, gelişimini, üretmesini, tüketmesini vb. özelliklerini belirleyen etkenlerin başında yer almaktadır. Konuyla ilgili alanyazın tarandığında bilgi okuryazarlığına ilişkin birçok tanım bulmak olanaklıdır. Bilgi okuryazarlığı, gerekli bilginin kapsamını belirleme, etkili ve verimli bir şekilde bilgiye ulaşma, bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, seçilen doğru bilgileri özümseme, etik ve yasal süreçleri göz önünde bulundurarak bilgiye erişme ve kullanma becerileridir (ACRL, 2000). Bilgi okuryazarlığı ayrıca bireylerin mesleki, sosyal, kişisel ve eğitimsel amaçlarına ulaşabilmeleri için, her alanda ve her zaman bilgiyi etkin bir biçimde arama, kullanma, yorumlama veya yeniden yapılandırma yeteneklerini kazanmaları şeklinde de yorumlanmıştır (Garner, 2006). Bilgi okuryazarlığı beceri ediniminin ötesinde, her biri farklı biçimlerdeki bilgilerle etkileşime giren ve dönüştürücü etki ile tamamlanan kapsamlı bir süreçtir. Bu tanıma

göre, bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Çünkü eleştirel ve bağımsız öğrenmeyle desteklenen çok yönlü bir okuryazarlık gerektirir (Andretta, 2007). Bilgi okuryazarlığına ilişkin yapılan tanımlardan, bu kavramın yaşamın tüm alanlarındaki diğer okuryazarlık bilgi ve becerileriyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Tanımlar benzer yönler barındırmakla birlikte farklılıklar da göstermektedir. Ancak zaman içindeki gelişimleri izlendiğinde, kapsamın giderek genişlediği algısına ulaşılabilir. Bunun başlıca nedenleri, kavram kargaşasının önüne geçilmesi gereksinimi ve teknolojik gelişmelerle birlikte kavramın evrilmeye devam etmesi olarak açıklanabilir. Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı kavramının, temel bilgi ve becerileri içermenin yanında teknolojik becerileri, bağımsız ve yaşam boyu öğrenme becerilerini, iletişim ve değişikliğe uyum sağlama becerilerini, eleştirel düşünme, sentezleme ve analiz etme becerilerini kapsayacak şekilde geliştiği gözlenmektedir.

Kurbanoglu (2010) bilgi okuryazarlığı becerilerini; temel bilgi becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve bireysel bilgi becerileri olarak sınıflandırmıştır. Temel bilgi becerileri; bilgiye gereksinimi fark edip tanımlama, bilgiyi arama teknikleri geliştirme, bilgiyi bulma, sınıflama, kullanma, yorumlama, bütünleştirme ve iletme becerileri olarak tanımlanabilir. Üst düzey düşünme becerileri; sorgulayıp karar verme, analitik düşünerek sorun çözme, sentezleme, yaratıcı düşünerek yeni bilgi oluşturma ve bilgiyi içselleştirme becerilerini kapsar. Bireysel bilgi becerileri ise; iletişim ve işbirliği içerisinde takım çalışması, kişisel güdüleme gibi becerilerden oluşur.

Bilgi okuryazarı olan bireyler, öğrenmeyi öğrenmiş olan bireylerdir; dolayısıyla bilgiye ulaşabilen, bilgiyi düzenleyebilen ve diğer bireylerin öğrenebileceği şekilde bu bilgiyi nasıl düzenleyebileceğini bilen bireylerdir (Tuncer ve Balcı, 2013). Bilginin önemli olduğu, çeşitlendiği ve karmaşıklaştığı bir dönemde bilgiyi üretmek, bilgiyi yapılandırmak, bilgi alarak ve vererek bilgiyi paylaşmak ve bilgiye erişmek için teknolojinin kullanılması bilgi okuryazarlığı için önemlidir (Polat ve Odabaş, 2008). Alanyazında bilgi okuryazarlığı ile ilgili yapılan son raporlar, bilgi okuryazarlığının ve ilgili yetkinliklerin, eleştirel düşünmenin ve yaşam boyu öğrenmenin, işverenler için çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bilgi okuryazar işgücüne gereksinim duyulmasının ivediliği konusunda giderek artan bir fikir birliğine varılmıştır (American Management Association [AMA], 2012; Zhang, 2010; Perrault, 2007; Hart, 2005; Goad, 2002). Dolayısıyla kurum çalışanlarının çağımız bilgi toplumunun en önemli özelliklerinden olan bilgi okuryazarı olması önemlidir. Bu konuda hazırlanacak olan hizmetiçi eğitim programlarının, çalışanların bilgi okuryazarlık düzeylerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgi ve Dijital Veri Güvenliği

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte açığa çıkan teknolojik dönüşüm sonucu daha büyük bilgiler daha küçük aygıtlar ile saklanabilir, çoğaltılabilir ve taşınabilir duruma gelmiştir. Bilgisayar, cep telefonu, internet, akıllı cihazlar gibi araçların etkin kullanılması ile birlikte bilgi güvenliği kavramı ortaya çıkmıştır. Bu süreçte bilgi alma ve verme gibi bilgi paylaşma davranışları (Ergün ve

Avcı Yücel, 2015) artmış ve bu durum bilgi güvenliği tanımının da değişmesine ve daha çok önem kazanmasına neden olmuştur.

Dijital veri güvenliği kavramı, çağımız bilgi güvenliği kavramına bilişim teknolojileri açısından bakıldığında öne çıkmaktadır (Yılmaz, Şahin ve Akbulut, 2015). Dijital verilerin işleme süreci, uygulama yazılımları ve internet ile ilgili gelişmeler ışığında daha da hızlanmıştır. İnsan yaşamını kolaylaştırmaya yarayan bu gelişmeler uygunsuz kullanım, bireylerin bilgi güvenliği tehditlerine karşı bilgisizliği, risk algısı zafiyeti ve telafisi güç sayılabilecek bilgi güvenliği risklerini de yanında getirmiştir. Telif hakları ve etik, gizlilik, şifreleme gibi elektronik ortamda verilerin korunması amacıyla dijital verilerin güvenliği önem kazanmıştır. Günümüzde bilgi güvenliği ISACA (2009) tarafından bilginin gizliliğini, bütünlüğünü ve istenilen zamanda erişilebilirliğini sağlamak olarak tanımlanmıştır. Bilginin gizliliği; bilginin yetkisiz kişilerin eline geçmemesini ve yetkisiz kişiler tarafından erişilmesini; bilginin bütünlüğü; yetkisiz kişilerce bilgiye karışılması, silinmesi, değiştirilmesi ya da herhangi bir şekilde zarar görmesinin önlenmesini, bilgiye erişilebilirlik; gereksinim duyulduğunda bilginin ilgili kişilerce ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını belirtir. Birbirinden bağımsız düşünülemeyecek bu bileşenler, bilgi güvenliğinin temel öğeleridir. Bilgi güvenliği sürecinde yer alan dijital veri güvenliği kavramı ise, dijital verilerin saklanması, çoğaltılması ve başka bir kaynağa taşınması sürecinde bütünlüğün bozulmasını önlemek ve izinsiz erişimlerden korumak için güvenli uygulama ortamı oluşturma çabası (Canbek ve Sağiroğlu, 2006) olarak açıklanmaktadır.

Yapılan bazı araştırmalar; insan etkeni dikkate alınmayarak gerçekleştirilecek sistemsel güvenlik uygulamalarının, dijital veri güvenliği risklerini gidermede etkisiz ve yetersiz olabileceğini göstermektedir (Şahinaslan, Kantürk, Şahinaslan ve Borandağ, 2009; Yılmaz ve diğ., 2015). Ancak bireylerin üzerinde oluşturulacak olan farkındalıkla riskler giderilebilecek ya da olası en düşük düzeyde tutulabilecektir. Dolayısıyla özellikle kurumlarda yeni işe başlayanlar olmak üzere tüm çalışanlara, kurumun bilgi ve dijital veri güvenliği politikaları ile ilgili farklı kategorilerde hizmetiçi eğitim programları hazırlayarak bireylerin üzerinde farkındalık oluşturmak, bir gereksinim gibi görünmektedir. Hizmetiçi eğitim, bir kişiye gereken bilgi, beceri ve davranışların işinin gerektirdiği başarı düzeyine ulaşması için sistemli ve planlı bir şekilde öğretilmesidir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995). Alanyazına göre belirtilen hizmetiçi eğitim ve farkındalık etkinlikleri kurumlarda en üst yönetimlerden başlanarak sıradizinin altlarında yer alan bütün kullanıcılara yönelik olarak hazırlanmalı ve sunulmalıdır (Şahinaslan ve diğ., 2009).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan bilgi okuryazarlığı ve dijital veri güvenliği farkındalığı günümüzde önemli konular arasına girmiştir. Birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen bilgi okuryazarlığı ve dijital veri güvenliği farkındalığı konularında bilgi sahibi olabilmek için verilen hizmetiçi eğitimlerin ne kadar etkili olduğu, eksik yönlerinin neler olduğu ve nasıl geliştirilebileceği üzerine araştırmalar yapılması önem kazanmaktadır. Bilgi okuryazarlığı, bilgi toplumu ve bilgi

ekonomisinin temel bir disiplindir ve daha geniş anlamda eğitsel bağlamda çok az ilerleme kaydetmiştir. Bilgi okuryazarlığı yasadışı ve zararlı içeriğin çevrimiçi ve diğer yeni teknolojiler aracılığıyla yayılmasının etkileriyle mücadele etmektedir. Bu mücadelenin diğer adı, dijital veri güvenliği farkındalığının sağlanmasıdır. Temel anlamda oluşturulacak bir bilgi ve dijital veri güvenliği eğitimi ile bireylere bilgiye ilişkin temel kavramlardan başlanarak bilginin erişilebilirliğini, korunmasını, gizliliğini ve güvenliğini içeren hizmetçi eğitimler verilmesi önemlidir. Kurumlarda dijital veri güvenliği ile ilgili yasal düzenlemeler ve bunun yanı sıra bireysel sorumluluklar konusunda çalışanların bilgilendirilmesi için politikalar düzenlenmesine gereksinim vardır.

Maddi zarara ve yaşamsal tehlikeye yol açabilecek dijital veri güvenliği ile ilgili hem bireysel, teknik önlemler hem de yasalar yoluyla önlemler alınabilir. Ancak bu önlemlerin en başında insan etkeni yer almaktadır (Yılmaz, Şahin ve Akbulut, 2016). Bireyler ve kuruluşlar genellikle ciddi bir sorun yaşadıkları zaman bilgi güvenliği konusunda önlemler almaktadırlar. Oysa bilgi güvenliği işleyişin en başından en sonuna kadar önemli bir konudur. Bu nedenle bilgi güvenliği konusunda farkındalığın (Kruger ve Kearney, 2006) artırılması, böylece bilgi güvenliği kültürünün (Da Veiga ve Eloff, 2010; Nasir, Arshah, Ab Hamid ve Fahmy, 2019) bilgi okuryazarlığı desteği ile oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla dijital çağda vazgeçilmez olan bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir (Ramalho Correia ve Carlos Teixeira, 2003). Bu bağlamda nitelikli ve etkili hizmetçi eğitim vermeye önem göstermek gerekmektedir. Bilgi güvenliğine yönelik hizmetçi eğitim programlarının bireylerin istekleri dikkate alınarak etkileşimli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Şahinaslan ve diğ., 2009). Böylece bireylerin bilgi okuryazarlıklarını ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerini artırmak planlanmaktadır. Bir başka açıdan verilen hizmetçi eğitimlerin etkili olup olmadığını, bireylerin bilgi okuryazarlıkları ve dijital veri güvenliği farkındalıkları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek bu sürece çok yönlü olarak bakabilmeyi destekleyecektir. Bu bağlamda bu çalışmada kamuya hizmet veren bir kurumda çalışanların dijital veri güvenliği farkındalıkları ve bilgi okuryazarlıkları ile aldıkları hizmetçi eğitimin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Bireylerin bilgi okuryazarlığı ve dijital veri güvenliği farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Bireylerin bilgi okuryazarlığı ve dijital veri güvenliği farkındalıkları hizmetçi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Bireylerin uygulanan hizmetçi eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada ele alındığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden ise açıklayıcı sıralı karma yöntem (Explanatory Sequential Mixed Design) kullanılmıştır. Bu araştırma

kapsamında nicel verilerin derlenmesinin ardından bu verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmıştır (Creswell, 2009).

Katılımcılar

Araştırmaya Ankara’da kamuya hizmet veren ve dijital veri güvenliği işleyişinin önemli olduğu büyük ölçekli bir kurumda çalışmakta olan 69 personel katılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda toplam 15 birim bulunmaktadır. Uygulamalar bu birimlerden 13’ünde bulunan personel üzerinde yürütülmüştür. Kalan iki birime izin alınamadığı için ulaşılamamıştır.

Dağıtılan 98 anketten 71’inden dönüt alınabilmiştir. Ancak 2 anket eksik işaretlendiği için araştırma dışı bırakılmış ve sonuç olarak toplam 69 gönüllü katılımcı üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 25 ile 57 aralığında olup demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	32	46.4
Kadın	37	53.6
Toplam	69	100
Öğrenim Düzeyi	f	%
Lise	2	2.9
Önlisans	12	17.4
Lisans	31	44.9
Yüksek Lisans	22	31.9
Doktora	2	2.9
Toplam	69	100

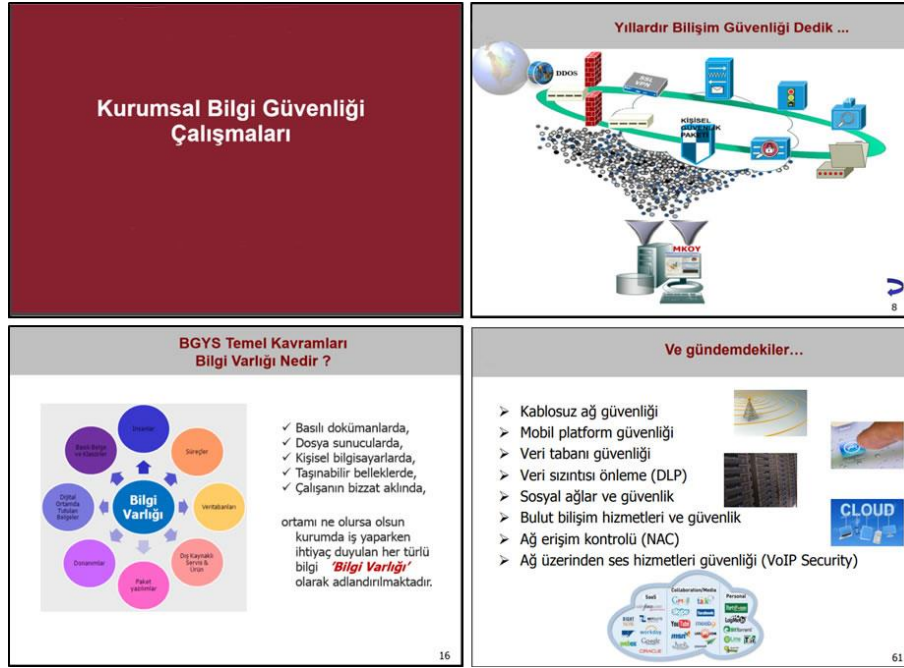
Araştırmaya katılan 69 kişinin 30’unun (% 43.5) öğrenim gördüğü bölümün Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) ile ilişkili, 39’unun (% 56.5) ise ilişkisiz olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılanların 47’si (% 68.1) daha önce “Bilgi ve Dijital Veri Güvenliği” konulu bir eğitim almış, 22’si (% 31.9) ise daha önce böyle bir eğitim almamıştır. Buradaki dağılım müdahalesiz olup tamamen gönüllü katılımcıların daha önce eğitim alıp almama durumuna göre gerçekleşmiştir.

Hizmetçi Eğitimin İçeriği

Çalışanlara; bilgi ve bilişim güvenliği temel kavramlarını tanıtmak, dijital veri güvenliği risklerine karşı alınması gereken önlemler ile ilgili bilgi vermek ve kurumda yapılan çalışmalar konusunda bilgilendirmek amacıyla bir günlük hizmetçi eğitim yapılmıştır. Ancak ilgili kurumda dijital veri güvenliği farkındalığı sağlamak amacıyla bu ve benzeri eğitimler belirli aralıklarla yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Verilen eğitimler iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; bilginin önemi ve bilgi güvenliği, bilişim güvenliği tehditleri ve alınabilecek önlemler, bilgi güvenliği yönetim sistemi ve uygulanmasının önemi konularına yer verilmiş olup

belirtilen konuları aktarmak üzere bir danışmanlık firması eğitmeni görevlendirilmiştir. İkinci bölümde ise; risk analizi ve risk yönetimi, kurumsal bilgi güvenliği ve bilgi güvenliği politikası, kurumsal bilgi güvenliği yönetim sistemi konularına yer verilmiş olup kurum çalışanlarından bu konuda uzman bir personel konuyu aktarmak üzere görevlendirilmiştir. Kurumun bilgi güvenliği biriminde çalışan bu uzman personel, kurumda ortaya çıkacak olası dijital güvenlik risklerine karşı deneyimli ve uygulanması gereken politikaları ve bilgi güvenliği yönetim sisteminden sorumlu kişidir. Buradaki amaç bu bilgilerin kurumun tüm personeline aktarılmasını sağlamak ve böylece kurumun dijital güvenliğini güvence altına almaktır. Eğitimin içeriği danışman firma ve uzman personelce belirlenmiştir.

Eğitim resim ve metinlerden oluşan PowerPoint sunumları aracılığıyla yapılmıştır. PowerPoint dışında herhangi bir dijital öğretim teknolojisi ya da materyalinden yararlanılmamıştır (Şekil 1). Yüz yüze gerçekleştirilen eğitimde sunuş yoluyla öğretim ve soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar söz konusu eğitime katılmamıştır.



Şekil 1. Verilen hizmetçi eğitimde kullanılan sununun ekran görüntülerinden örnekler

Veri Toplama Araçları

“Bilgi Okuryazarlığı” düzeyinin belirlenmesine yönelik Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, çalışmanın içeriği yönüyle uyumlu bulunmuş ve

araştırmacının izni alınarak bu çalışmada kullanılmıştır. Beşli likert tipinde olan bu ölçekte 5 “Her zaman”, 4 “Çoğu zaman”, 3 “Bazen”, 2 “Ara sıra” ve 1 “Hiçbir zaman” için kullanılmıştır. Adıgüzel (2011) tarafından yürütülen çalışmaya 230 gönüllü öğrenci katılmıştır. Ölçek bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgi gereksinimini tanımlama, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler olmak üzere toplam 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı 0.928 bulunmuştur. Ölçek maddelerinde olumlu ya da olumsuz madde ayrımı yoktur. Ölçekten en yüksek 145 puan, en düşük 29 puan alınabilmektedir.

“Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı” düzeyinin belirlenmesine yönelik olarak ise Yılmaz ve diğ. (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeği” araştırmanın içeriği yönüyle uyumlu bulunmuş ve yine araştırmacının izni alınarak bu çalışmada kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçek hazırlanma sürecinde alanyazın taraması yapılmış ve 93 maddeden havuz oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı 0.945 bulunmuştur. Beşli likert tipinde olan bu ölçekte 5 “Kesinlikle Katılıyorum” ve 1 “Kesinlikle Katılmıyorum” aralığında dereceleme yapılmıştır. Araştırmacıların elde ettiği ölçekte daha sonra doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçta 32 madde ve tek faktörden oluşan bu ölçek toplam 935 katılımcıya uygulanmıştır.

Bu araştırma kapsamında katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiş olan, 29 sorudan oluşan “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve katılımcıların bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemek üzere Yılmaz ve diğ. (2015) tarafından geliştirilmiş olan, 32 sorudan oluşan “Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları e-posta aracılığıyla ya da basılı olarak katılımcılara dağıtılmış ve doldurmaları için iki hafta süre verilmiştir.

Ayrıca nicel verilerden elde edilecek bulguların olası nedenlerini açıklayabilmek ya da destekleyebilmek, verilen eğitimin içeriğine ilişkin bilgi elde edebilmek ve katılımcıların görüşlerini alabilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form oluşturulmuştur. Alanda uzman bir öğretim üyesinin de görüşleri alınmış ve bu görüşler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapıp forma son şekli verilerek odak görüşme grubuna uygulanmıştır. Aşağıda açık uçlu sorular yer almaktadır.

1. Aldığımız “Bilgi ve Dijital Veri Güvenliği” eğitiminin içeriğine ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki soruları yanıtlayarak açıklayınız.
 - a. Sizce eğitimin içeriği ve eğitimde kullanılan materyaller (sunum vb.) yeterli miydi? Yanıtınız evet ise hangi yönleriyle yeterliydi? Açıklayınız.
 - b. Sizce eğitimin içeriği ve eğitimde kullanılan materyaller (sunum vb.) yetersiz miydi? Yanıtınız evet ise hangi yönleriyle yetersizdi? Eğitim içeriğine neler eklenmesini önerirsiniz? Açıklayınız.

2. Aldığınız “Bilgi ve Dijital Veri Güvenliği” eğitiminin verilme şekline ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki soruları yanıtlayarak açıklayınız.
 - a. Sizce bu eğitim sadece yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitimle mi verilmeliydi? Açıklayınız.
 - b. Sizce bu eğitim hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim birlikte kullanılarak mı verilmeliydi? Açıklayınız.
3. Diğer önerileriniz.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde normallik varsayımı için gruplar arası basıklık ve çarpıklık katsayıları test edilmiştir. Bağımsız değişkenler için çarpıklık katsayıları -0.107 ile -0.664 arasında, basıklık katsayıları 0.154 ile 0.657 arasında bulunmuştur. Bağımlı değişken için çarpıklık katsayısı 0.795, basıklık katsayısı -1.410 bulunmuştur. Bu dağılımların normal aralıkta (-1.5 +1.5) olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin analizinde SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için $p < .01$ alınmıştır.

Verilerin analizi sürecinde “bilgi okuryazarlığı” ile “dijital veri güvenliği farkındalığı” arasındaki ilişkiyi belirlemek için basit korelasyon (Pearson korelasyon katsayısı) analizi kullanılmıştır. Bunun yanında katılımcıların “bilgi ve dijital veri güvenliği eğitimi” alma durumlarına göre “bilgi okuryazarlığı” ve “dijital veri güvenliği farkındalığı” düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varyans-kovaryans matrisliği homojenliği varsayımı için Box’s M testi sonuçları ($M=2.736$, $F=0.87$, $p=.452$) ve Levene testi sonuçları incelenmiş, bilgi okuryazarlığı için ($F=0.304$, $p=.583$) değerleri ve dijital veri güvenliği için ($F=2.030$, $p=.159$) değerleri bulunmuştur.

Araştırmada bilgi ve dijital veri güvenliği” hizmetiçi eğitimini alan 47 katılımcının 29’undan açık uçlu sorulara yanıt alınabilmiştir. Bu eğitime ilişkin katılımcı görüşleri sonucu elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde öncelikle birbiri ile benzerlik gösteren veriler belirli temalar kapsamında bir araya getirilir. Sonrasında bu kavramlar okuyucunun anlayabileceği biçime yönelik olarak yeniden sentezlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda, bu çalışmada kodlama yöntemi kullanılarak veriler arası ilişkiler açığa çıkarılmış ve tümevarımcı yaklaşıma göre kodlanmıştır. Kodlanan veriler okuyucunun anlayacağı biçimde tema haline getirilmiş ve ortaya çıkan temalar yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada nicel veriler üzerinde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” için .91, ”Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeği” için .93 olarak bulunmuştur. Kayış (2009)’a göre alfa

katsayısının $0.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Nitel verilerin analizinde bulguların inandırıcılığını artırmak için katılımcı kontrolü sağlanmıştır. Katılımcı kontrolü ile veriler analiz edildikten sonra katılımcılara bulgular gösterilerek yapılan yorum ve analizlerin yaşantılarını yansıtmayı yansıtmadığı değerlendirilmektedir (Cho ve Trent, 2006). Creswell'e (2009) göre, nitel araştırmalarda tema ve kodların farklı araştırmacılar tarafından desteklenmesi gerçekleştirilen araştırmanın güçlenmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada görüşmelerden elde edilen yanıtlarla oluşturulan veriler, araştırmacının kendisi ve bir uzman tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası iç geçerlik katsayısı (Cohen's Kappa) 0.86 olarak bulunmuştur. Katılımcı görüşleri bulgular kısmında doğrudan alıntı yoluyla verilmiştir.

Bulgular

Bilgi Okuryazarlığı ve Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Arasındaki İlişki

Araştırma katılımcılarının “Bilgi okuryazarlıkları” ve “Dijital veri güvenliği farkındalıkları” arasındaki ilişki, pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Verilerin analizinde elde edilen korelasyon Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

<i>Bilgi Okuryazarlığı ve Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Arasındaki İlişki Sonuçları</i>		
Bilgi güvenliği farkındalığı ortalaması		
	r	.417*
Bilgi okuryazarlığı ortalaması	p	.000
	N	69

* $p < .01$, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 2’deki verilerde bilgi okuryazarlığı ile dijital veri güvenliği farkındalığı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.417$, $p < .01$). Büyüköztürk’e (2014) göre korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında ise yüksek; 0.70-0.30 arasında ise orta; 0.30-0.00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Buna göre bilgi okuryazarlığı düzeyi arttığında, dijital veri güvenliği farkındalığının da arttığı söylenebilir.

Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgi Okuryazarlığı ve Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Analizi

Bilgi ve dijital veri güvenliği eğitimi alan ve almayan katılımcıların “bilgi okuryazarlığı” ve “dijital veri güvenliği farkındalık” düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü MANOVA uygulamasına ilişkin çıktılar incelenmiştir. Katılımcıların “bilgi ve dijital veri güvenliği eğitimi” alma durumlarına göre bilgi okuryazarlığı ve dijital veri güvenliği farkındalığı puanları üzerine yapılan MANOVA sonuçları, eğitimi alma veya almama bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. [Wilks’ Lambda (Λ)=0.966, $F_{(2)}$

$t(66)=1.14, p>0.01$ ($p=.325$)). Bu bulgu, bilgi okuryazarlığı ve dijital veri güvenliği farkındalığı puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların eğitimi alma durumuna bağlı olarak değişmediğini gösterir.

Tablo 3

Bilgi Okuryazarlığı ve Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Puanlarının Hizmetçi Eğitim Alma Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Değişken	Hizmetçi Eğitim	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Bilgi Okuryazarlığı	Alan	47	3.85	0.46	1-67	2.205	.142
	Almayan	22	4.03	0.43			
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı	Alan	47	4.27	0.48	1-67	0.841	.362
	Almayan	22	4.38	0.36			

Tek yönlü ANOVA sonuçlarına (Tablo 3) bakıldığında bilgi okuryazarlığı ($F_{(1, 67)}= 2.205, p>.01$) ve dijital veri güvenliği farkındalık ($F_{(1, 67)}=0.841, p>.01$) puanları hizmetçi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Uygulanan Hizmetçi Eğitim Programına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Hizmetçi eğitim alma durumuna ilişkin MANOVA bulgularının anlamlı çıkmamasının olası nedenlerini araştırmak için hizmetçi eğitim almış katılımcılara uygulanan açık uçlu soruların kodlayarak analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar iki başlık altında toplanmıştır.

Alınan hizmetçi eğitimin içeriğine ilişkin bulgular. Çalışma grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda alınan eğitimin içeriğine ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Hizmetçi Eğitimin İçeriğine İlişkin Temalar, Kodlar ve Kod Sıklıkları

İçerik	Kod Sıklıkları (f)	Toplam
Etkileşimli olmaması	5	25
Fazla kuramsal olması	4	
Gündelik yaşama uygun olmaması	3	
Sadece sunumdan oluşması	3	
Yetersiz	3	
Yüzeysel olması	3	
Akıcı bir anlatım olmaması	3	
Zengin/Dolu olmaması	2	
Yalın olmaması	1	
Güncel olmaması	1	
Anlaşılır olması	2	5
Yeterli	1	
Konu sıralaması olması	1	
Grafik ve görseller olması	1	
Sunum olması	1	

Katılımcılardan alınan “bilgi ve dijital veri güvenliği eğitimi”ne ilişkin verilerin değerlendirilmesi sonucunda verilen eğitimin içerik yönüyle yetersiz olduğu yönünde belirlemelerde bulunulmuştur. İçerik sırasıyla en çok etkileşimli olmama, fazla kuramsal olma, gündelik yaşama uygun olmama, sadece sunumdan oluşma, yüzeysel olma, akıcı olmama, zengin olmama, yalın ve güncel olmama yönleriyle yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda belirtilen bazı görüşler şöyledir:

“İçerik daha yalın ve gündelik yaşama uygun anlatılmalıydı. Fazla kuramsal buldum.” (K8).

“Eğitim içeriği yetersizdi, yüzeysel bir eğitimdi, daha interaktif olabilirdi.” (K17).

“İçeriği tam olarak yeterli bulmadım. Konunun ufak bir PP sunumundan öteye gitmesini bekledim. İnteraktif uygulamalar daha etkili olabilirdi.” (K22).

“Eğitimi içerik yönüyle yeterli bulmadım. Bence bir güne sığdırılabilecek kadar kısa bir konu değildi. Konunun her gün yeniden güncellenen bir konu olması nedeniyle anlatımı akıcı bulmadım.” (K3).

Bunun yanı sıra katılımcılar içeriği sırasıyla anlaşılır olma, sunum, konu sıralaması, grafik ve görseller yönleriyle yeterli değerlendirmiştir. Bu görüşlere bir örnek:

“Sunum içeriği yeterli ve etkiliydi. Konu sıralaması yönüyle başarılıydı. Kullanılan grafik ve görseller, konunun daha anlaşılır bir duruma gelmesine yardımcı oluyordu.” (K11).

Alınan hizmetiçi eğitimin veriliş biçimine ilişkin bulgular. Çalışma grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda alınan eğitimin verilme şekline ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Hizmetiçi Eğitimin Veriliş Biçimine İlişkin Temalar, Kodlar ve Kod Sıklıkları

	Verilme Şekli	Kod Sıklıkları (f)	Toplam
Yeterli	Yüz yüze olması	2	6
	Katılımcılar arası etkileşimli olması	2	
	Eğitmen-katılımcı etkileşimli olması	2	
Yetersiz	Yüz yüze olması	4	12
	Etkileşimli olmaması	3	
	Yüzeysel anlatım olması	2	
	Uzaktan eğitim olmaması	3	

Hizmetiçi eğitimin veriliş şekli yönüyle değerlendirilmesi sonucunda, her ne kadar kod sıklıkları birbirine yakın olsa da bu eğitimin verilme şeklinin yetersiz olduğu belirtilebilir. Eğitimin verilme şekli en çok sırasıyla yüz yüze olma, uzaktan eğitim olmama, etkileşimli olmama, yüzeysel anlatım olması gibi yönleriyle yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda iki katılımcının görüşü şöyledir:

“Eğitimin uzaktan eğitim olanakları ile daha yararlı olabileceğini düşünüyorum.” (K10).

“Eğitim bir günlük yüz yüze eğitim ve devamında uzaktan eğitim şeklinde olmalı, böylece hem eğitmenler hem de katılımcılar için süre kısıtı daha etkili değerlendirilebilir.” (K20).

Bunun yanı sıra katılımcılar eğitimin veriliş şeklini yüz yüze olma, katılımcılar arası ve eğitmen–katılımcı arası etkileşime olanak tanıma yönleriyle yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir:

“Anlatım sırasında anlaşılamayan hususların irdelenebilmesi açısından yüz yüze eğitim etkili olmuştur. Ayrıca diğer katılımcılar ve eğitmenle fikir alışverişinde bulunularak verimli bir tartışma ortamı yaratılabilmiştir.” (K15).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada kamuya hizmet veren bir kurumda çalışmakta olan bireylerin dijital bilgi güvenliği farkındalıkları ve bilgi okuryazarlıkları ile aldıkları hizmetiçi eğitimin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların “bilgi okuryazarlık” düzeyleri ile “dijital veri güvenliği farkındalıkları” arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Bu ilişki orta düzeydedir ve buna göre, dijital veri güvenliği farkındalığının bilgi okuryazarlığı düzeyine bağlı olarak arttığı söylenebilir.

MANOVA bulgularına göre katılımcıların bilgi okuryazarlığı ve dijital veri güvenliği farkındalıklarının bilgi ve dijital veri güvenliği hizmetiçi eğitimini alma durumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmada belirtilen bilgi ve dijital veri güvenliği hizmetiçi eğitiminin temel amacı, katılımcılara bilgi ve bilişim güvenliğinin temel kavramlarını tanıtmak, dijital veri güvenliği risklerine karşı alınması gereken önlemler ile ilgili bilgi vermek ve katılımcıları kurumda yapılan çalışmalar konusunda bilgilendirmektir. Kurumda verilen hizmetiçi eğitimin katılımcılara katkı sağlamamış olması göze çarpan en önemli sonuçlardandır. Bu bulgunun olası sonuçlarını incelemek üzere katılımcıların aldıkları hizmetiçi eğitimin içeriği ve veriliş yöntemi konusunda görüşleri toplanmıştır ve katılımcıların görüşlerinin olumlu olmadığı gözlenmiştir. Katılımcılar hizmetiçi eğitimin sadece PowerPoint sunum aracı kullanılarak yüz yüze verildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri arasında en fazla dikkat çeken bulgu, aldıkları hizmetiçi eğitimin içeriğinin çok fazla kuramsal olması ve etkileşimli olmamasıdır. Ayrıca katılımcılar en fazla hizmetiçi eğitimin yüz yüze olması yönünde olumsuz düşüncelerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçlarında daha iyi bir hizmetiçi eğitim verilebilmesi için izlenebilecek yollar ve yöntemler ile ilgili önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

“Bilgi ve dijital veri güvenliği farkındalığı” gibi güncelliğini koruyan hizmetiçi eğitimler gerçekleştirilirken katılımcıların yaş, eğitim düzeyi, bulunduğu pozisyon gibi demografik özellikleri de dikkate alınarak planlama yapmak önemlidir (McCormac ve diğ., 2017; Vroom ve Von Solms, 2004). Hizmetçi eğitim,

yetişkinlere yönelik çalışma ve verilen hizmeti artırmayı amaçlamalı ve hizmet öncesindeki eğitimin çok ötesinde planlanmalıdır (Ersoy, 1996a). Hizmetiçi eğitime katılan çalışanlar yetişkin bireylerdir. Yetişkinlerin özellikleri (yaşları, deneyimleri, öğrenim durumları) eğitim sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle hizmetiçi eğitimde bireylerin bilgi okuryazarlıklarının da içinde olduğu çeşitli bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır (Pattinson, Butavicius, Parsons, McCormac ve Calic, 2015; Seferoğlu, 2004). Hizmetiçi eğitim etkinlikleri yaş, cinsiyet, kişilik ve okul gibi farklı ortamlardan gelen bireyleri bir araya toplar. Bu nedenle hizmetiçi eğitim için düzenlenen etkinliklerin geliştirilebilir olması, etkileşime ve değişime açık olması, başarılı olması, hedef kitlenin gereksinim, istek ve beklentilerini karşılayabilir olması, belirlenen amaçlar doğrultusunda kısa ve uzun sürede kullanılabilir olması gerekmektedir (Ersoy, 1996b). Bu çalışmada belirtilen hizmetiçi eğitimin de bu kapsamda değerlendirilerek yeniden planlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çağımız bilgi toplumunda, bilgi okuryazarlığının öğrenen kurumların karakterinin önemli bir parçası olduğu ve kurum çalışanlarının önemli bir özelliği olduğu düşünülmektedir (Bruce, 1999). Bilgi okuryazarlığı, işyerinde küçük ve büyük işletmeler için olumlu sonuç üreten temel bir beceridir (Thompson, 2003). İşverenler, bilgi okuryazarlığını işgücünde önemli görmektedir. Çünkü sürekli olarak yeni beceriler öğrenme isteği ve becerisi olan bireylerin işgücüne gereksinim duymaktadırlar. Çalışanlar, en üst düzey işletme değeri sunmak için bilgi ile etkileşim konusunda kendine güvenli ve yetkin olmalıdır (Cheuk, 2008). Dolayısıyla kurum çalışanlarının da bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi hem örgütsel yapıya hem de bireylere katkı sağlayacaktır.

Bireylerin bilgi ve becerileri dikkate alınarak hazırlanmış sistemli, geniş kapsamlı ve sıklıkla gerçekleştirilecek bilgi okuryazarlığı eğitim programları ile bilgi okuryazarlığı becerileri başta olmak üzere, çağın gerektirdiği dijital niteliklerin bireylere kazandırılması olanaklı olacaktır (Özel, 2016). Karakaş'ın (1999) belirttiği bireylerin doğacak olan bilgi gereksinimlerini nasıl sağlayabileceklerinin, doğru bilgilere nasıl ulaşabileceklerinin onlara öğretilmesi gerektiği önerisi de bu anlamda eğitim planlamalarına önemli katkı sağlayacaktır. Bilgi okuryazarlığı eğitim programlarının nitelikli bir şekilde hazırlanması sürecinde kişilerin öncelikle bildiklerinin ve gereksinim duyduklarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla bireylerin bilgiye niçin ve ne şekilde eriştiklerinin belirlenmesi önemlidir (Stern, 2003). Bu çerçevede kurumlarda çalışan her bir bireyin çeşitli test yöntemleriyle bilgi okuryazarlık düzeyleri analiz edildikten sonra hizmetiçi eğitim programlarını planlamak yararlı olabilir. Çünkü yeni gelişen teknolojilerle birlikte bilgi okuryazarlığı ve beraberinde gelecek olan bilgi teknolojileri okuryazarlığı günümüz toplumunda önem kazanmaktadır. Nitekim bireylerin bilgi okuryazarlıkları arttığında dijital veri güvenliği farkındalıklarının da arttığı, bu çalışmada ulaşılan bilgi okuryazarlığı ile dijital veri güvenliği farkındalığı arasındaki pozitif ilişki ile görülmektedir.

Teknolojik yeniliklerle birlikte eğitim alanında da her alanda olduğu gibi önemli ilerlemeler gözlemlenmiş ve bazı reformlar gerçekleşmiştir. Eğitim, zaman ve

mekandan bağımsızlaştırılarak daha ekonomik duruma gelmiş ve bu çerçevede daha büyük kitlelere ulaşmak artık olanaklı olmuştur. Gerçekleşen yenilikler ve reformlar sayesinde dünyada birçok kurumun gündeminde yer alan uzaktan eğitim modelleri, büyük kitlelerin eğitiminde ülkemizdeki kurumların da gündemine girmiş olup tercih edilir duruma gelmiştir (Özmen ve Ediz, 2002). Hizmetçi eğitim alan kişilerin iş yaşamlarını ve güdülenmelerini olumsuz etkilemeden eğitim almalarını sağlamak hizmetiçi e-öğrenmenin temel hedefidir. Bu nedenle günümüzde birçok kurum ve kuruluş internet altyapılı eğitime büyük yatırımlar yapmaktadır. Verilen hizmetiçi e-öğretimlerin zaman ve mekandan esneklik sağlayarak hem işgücü kaybını engelleyeceği hem de kurumun mali yüküne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dijital veri güvenliği konusunda yaşanan sorunların en aza indirilmesi için, bireylerin bilgi okuryazarlık düzeyleri artırılmalı, toplum genelinde bilişim teknolojilerini kullanan bireylerin farkında olması ve önlem alması gereken bir konu olan dijital veri güvenliği farkındalığına yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı, eğitimler verilmeli, bu konudaki yeni yaklaşımlar takip edilmeli ve farkındalığı arttıracak projeler yapılandırılmalıdır (Yılmaz ve diğ., 2016). Çalışanlarda “dijital veri güvenliği farkındalığı” oluşturmak için de öncelikle kurum içi gereksinim analizlerinin yapılması önemlidir. Bu analizlere göre çeşitli planlamaların yapılması ve uygulamaya geçilmesi önerilebilir. Şahinaslan ve diğ. (2009) yaptıkları çalışmalarında grup içi yüz yüze eğitimlerin yanında internet tabanlı etkileşimli sanal eğitimler, oyun tabanlı eğitimler, e-öğrenme eğitimleri, animasyonlar ve film gösterileri, e-posta bültenleri, karikatür destekli sunumlar gibi çok daha farklı yöntemler olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen çeşitli eğitim yöntemlerini kullanarak eğitimin çeşitliliği ve etkililiği artırılabilir, bireylerin “bilgi ve dijital veri güvenliği” farkındalıklarında daha büyük sıçramalar yakalanabilir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için klasik eğitim-öğretim yöntemlerini geride bırakmak ve en güncel teknoloji desteklerini kullanmak etkili olabilir, böylece yeni öğrenmeler kolaylaştırılabilir. Benzer şekilde katılımcılar da etkileşim kurabilecekleri, tekdüze olmayan, kendilerine zaman kazandıracak, güdülenmelerini arttıracak eğitimlere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Yeni teknolojilerin eğitim-öğretim yaşamına bütünleştirilmesi ile öğrenmeler kalıcı ve eğlenceli duruma getirilebilir. Tüm bu örneklerle ek olarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Sadece yüz yüze eğitimler değil çevrimiçi eğitimler de verilerek zaman ve mekân bağımsızlığı sağlanabilir. Böylece çalışmaya yönelik güdülenme ve çalışmanın bütünlüğü bozulmayabilir.
- Sanal dünyalar oluşturulup çalışanların bu dünyalarda rol almaları sağlanarak gerçek yaşam becerileri kazanmaları sağlanabilir.
- Sosyal ağlar üzerinde grup etkinlikleri hazırlanıp bilgi güvenliği farkındalığı artırılabilir.
- Eğitimler sonrasında katılımcılara test edici e-posta ya da sosyal ağlar aracılığı ile bildirimler gönderip kazanılmış farkındalık düzeyleri ölçülebilir.

- Çokluortam etkinlikleri artırılarak katılımcıların birden çok duyusuna seslenilerek eğitimlerin kalıcı olması sağlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları araştırmaya katılan 69 katılımcı ile sınırlıdır, başka kurumu içermemektedir. Başka kurumların ve belki de diğer şehirlerdeki kurumların da dahil edilmesiyle daha fazla bir anlayış kazanmak için farklı bir çalışma yapılabilir. Ayrıca hizmetiçi eğitimi alan katılımcılardan 29'undan açık uçlu sorulara yanıt alınabilmiş olması, hizmetiçi eğitim almayan 22 katılımcı olması da yorumlamaya bir sınırlılık olarak görülebilir.

Kaynakça

- ACRL (The Association of College and Research Libraries) (2000). Information literacy competency standards for higher education. Retrieved from <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Aharony, N., Limberg, L., Julien, H., Albright, K., Fourie, I., and Bronstein, J. (2017). Information literacy in an era of information uncertainty. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 54(1), 528-531.
- American Management Association (2012). *AMA 2012 critical skills survey*. New York, NY: American Management Association. Retrieved from <http://playbook.amanet.org/wp-content/uploads/2013/03/2012-Critical-Skills-Survey-pdf.pdf>
- Andretta, S. (Ed). (2007). *Change and challenge: Information literacy for the 21st century*. Adelaide: Auslib Press.
- Bruce, C. S. (1999). Workplace experiences of information literacy. *International Journal of Information Management*, 19(1), 33-47.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ş. (2007). Bilgisayar sistemlerine yapılan saldırılar ve türleri: Bir inceleme. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 23(1-2), 1-12.
- Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. White paper prepared for UNESCO. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/f94d/1b7db0ed803048bf2781fec5bb1daa64c3f7.pdf>

- Cheuk, B. (2008). Delivering business value through information literacy in the workplace. *Libri*, 58(3), 137-43.
- Cho, J., and Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 3rd. Ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çek, E. (2017). *Kurumsal bilgi güvenliği yönetimi ve bilgi güvenliği için insan faktörünün önemi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Da Veiga, A., and Eloff, J. H. (2010). A framework and assessment instrument for information security culture. *Computers & Security*, 29(2), 196-207.
- Ergün, E. ve Avcı-Yücel, Ü. (2015, Aralık). *Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Konferansında sunulan sözlü bildiri, Sakarya, Türkiye.
- Ersoy, Y. (1996a). Hizmet içi eğitim ve yetiştirme kursunu geliştirme-I. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151-160.
- Ersoy, Y. (1996b). Hizmet içi eğitim ve yetiştirme kursunu geliştirme-II. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 161-169.
- Garner, S. D. (2006). *High-level colloquium on information literacy and lifelong learning*. Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt. UNESCO. Retrieved from <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf>
- Goad, T. W. (2002). *Information literacy and workplace performance*. Westport, CT: Quorum Books.
- Hart, P. (2005). Rising to the challenge: Are high school graduates prepared for college and work. A work conducted for achieve, a nonprofit organization for education reform, Washington, DC. Retrieved from <https://www.achieve.org/rising-challenge>
- ISACA (Information System Audit and Control Association) (2009). Review Manual 2009. Rolling Meadows, IL: Information Systems Audit and Control Association Press.
- Karakaş, S. (1999). Üniversite kütüphanesi kullanıcılarının beklentileri ve kullanıcı tatmini. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Dergisi*, 39, 1-2.
- Kayış, A. (2009). Güvenilirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 404-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kruger, H. A., and Kearney, W. D. (2006). A prototype for assessing information security awareness. *Computers & Security*, 25(4), 289-296.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- McCormac, A., Zwaans, T., Parsons, K., Calic, D., Butavicius, M., and Pattinson, M. (2017). Individual differences and information security awareness. *Computers in Human Behavior*, 69, 151-156.
- Nasir, A., Arshah, R. A., Ab Hamid, M. R., and Fahmy, S. (2019). An analysis on the dimensions of information security culture concept: A review. *Journal of Information Security and Applications*, 44, 12-22.
- Özel, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 17(2), 247-264.
- Özmen, A. ve Ediz, İ. G. (2002, Mayıs). *Uzaktan eğitim ve dumlupınar üniversitesi modeli*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pattinson, M., Butavicius, M., Parsons, K., McCormac, A., and Calic, D. (2015). *Factors that influence information security Behavior: An Australian web-based study*. In Proceedings of human aspects of information security, privacy, and trust (pp. 231-241), Springer International Publishing.
- Perrault, A. (2007). American competitiveness in the internet age: Information literacy summit. Washington, DC. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B3SNep9j56rIODA2MTI3MDktOTE4My00MjkwLWJhMTgtOWZkYjI4MGQzZTVj/view?ddrp=1&hl=en>
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008, Mart). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Antalya.
- Ramalho Correia, A. M., and Carlos Teixeira, J. (2003). Information literacy: an integrated concept for a safer Internet. *Online Information Review*, 27(5), 311-320.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- Stern, C. (2003). Measuring students' information literacy competency. A. Martin and H. Rader (Eds.), *Information and IT literacy: Enabling learning in the 21st century* (pp. 112-119). London: Facet.
- Şahinaslan, E., Kantürk, A., Şahinaslan, Ö. ve Borandağ, E. (2009, Şubat). *Kurumlarda bilgi güvenliği farkındalığı, önemi ve oluşturma yöntemleri*. XI. Akademik Bilişim Konferansında sunulan sözlü bildiri, Şanlıurfa.

- Tabachnick, L.S., and Fidell, B.G. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th. Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Thompson, S. (2003). *Information literacy meeting of experts*. Conference report sponsored by the US National Commission on Libraries and Information Science and the National Forum on Information Literacy. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/themes/info_lit_meeting_prague_2003.pdf
- Tuncer, M. ve Balcı, K. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterliklerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *International Journal of Social Science*, 6(5), 719-737.
- Vroom, C., and Von Solms, R. (2004). Towards information security behavioural compliance. *Computers & Security*, 23(3), 191-198.
- Vural, Y. ve Sağıroğlu, Ő. (2008). Kurumsal bilgi güvenliği ve standartları üzerine bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23(2), 507-522.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2015). Dijital veri güvenliği farkındalığı ölçeğinin geliştirilmesi. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 23-40.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45.
- Yüksel, I. ve Adıgüzel, A. (2011). A glance at standard development studies and accreditation process as sustaining tools for quality in teacher education in Turkey. *International Journal of Instruction*, 4(2), 39-50.
- Zhang, X., Majid, S., and Foo, S. (2010). Environmental scanning: An application of information literacy skills at the workplace. *Journal of Information Science*, 36, 719-32.



The Effect of In-Service Training with Digital Data Security Awareness and Information Literacy¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	12.06.2018	08.08.2019	10.25.2019

Ümmühan Avcı ² and Esin Arslan ³
Başkent University

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of in-service training with digital data security awareness and information literacy of individuals working in a public service organization. The participants of this explanatory sequential mixed design study consisted of a total of 69 staff (37 female and 32 male). Forty seven of the participants had previously received an in-service training on “Information and Digital Data Security”, while 22 did not. In this study, data were collected by using “Information Literacy Scale” and “Digital Data Security Awareness Scale”. In addition, participants' opinions were collected through semi-structured open ended questions. Pearson Correlation and MANOVA were used for the data analysis. The data obtained from the open ended questions were analysed by using content analysis technique. The results of the study demonstrated a moderately positive and significant relationship between participants' information literacy and digital data security awareness. However, it was found that the in-service training did not have a significant effect on participants' digital data security awareness and information literacy. In order to examine the possible reasons for this result, detailed views of the participants on both the content and the method of in-service training process were obtained. In line with these views, some suggestions were given about different educational contents and methods such as providing online in-service trainings rather than face-to-face trainings, creating virtual worlds, group activities on social networks and creating multimedia activities.

Keywords: dijital data security awareness, information literacy, in-service training.

¹The abstract of this study was presented at the 12th. International Computer & Instructional Technologies Symposium.

²*Corresponding Author:* Assoc. Prof., Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technologies, E-mail: uavci@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7007-1478>

³Student, Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technologies, E-mail: esin.kokturkarслан@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5201-2009>

Purpose and Significance

The information literacy and digital data security awareness that arise due to current technological developments have become important issues today. It is important to conduct researches on how effective in-service training programs are, how they are lacking and how they can be improved in order to be informed about information literacy and digital data security awareness which are thought to be related to each other. With a basic knowledge and digital data security education; starting from the basic concepts related to information, it is important to provide in-service trainings including the accessibility, protection, confidentiality, and security of information. It is necessary to inform the staffs about the legal regulations and individual responsibilities about digital data security by organizing policies and procedures in institutions.

The most important precautions for digital data security are the human factor. Individuals and organizations generally take precautions about information security when they have a serious problem. However, information security is an important issue from the beginning to the end. Therefore, it is important to raise awareness about information security and thus to create information security culture with the support of information literacy. Therefore, it is important to examine the relationship between these two concepts which are indispensable in the digital age. In this context, it is necessary to pay attention to providing qualified and effective in-service training. In-service training programs for information security should be organized in an interactive manner taking into account the wishes of individuals. Thus, it is planned to increase the awareness levels of individuals' information literacy and digital data security. In another aspect, determining whether the in-service trainings given are effective, whether there is a relationship between the individuals' awareness of information literacy and digital data security, will support this process in a multi-faceted manner. In this context, It is aimed to examine the effect of in-service training with digital data security awareness and information literacy of individuals working in a public service organization.

The sub-problems of the research are as follows:

1. Is there a meaningful relationship between information literacy and digital data security awareness of individuals?
2. Do individuals' awareness of information literacy and digital data security differ significantly according to in-service training?
3. What are the views of individuals regarding the in-service training program?

Method

The sample of this explanatory sequential mixed design study consisted of a total of 69 staff (37 female and 32 male). It was determined that 30 (43.5%) of the 69 people who participated in the research were related to Information and Communication Technologies (ICT) and 39 (56.5%) were unrelated. In addition, forty-seven of the

participants had previously received an in-service training on “Information and Digital Data Security”, while 22 did not. Within the scope of this research, data were collected by using "Information Literacy Scale" consisting of 29 likert type questions and "Digital Data Security Awareness Scale" consisting of 33 likert type questions. Data collection tools were distributed to participants either via e-mail or in print, and they were given two weeks to complete.

In addition, a semi-structured form consisting of open-ended questions was created in order to explain or support the possible reasons for the findings to be obtained from quantitative data, to obtain information about the content of the training and to get the opinions of the participants. The opinions of a faculty member who were experts in the field were also taken and the necessary corrections were made and the form was finalized and applied to the focus group. The following are open-ended questions.

1. Explain your opinions on the content of the “Information and Digital Data Security” training you have received by answering the following questions.
 - a. Do you think the content of the training and the materials used in the training (presentation, etc.) were sufficient? If yes, in which ways was it sufficient? Please explain.
 - b. Do you think the content of the training and the materials used in the training (presentation, etc.) were insufficient? If yes, in which ways was it insufficient? What do you recommend adding to the training content? Please explain.
2. Explain your opinions on the way of giving of the “Information and Digital Data Security” training you have received by answering the following questions.
 - a. Do you think this training should be given by distance education instead of face-to-face education? Please explain.
 - b. Do you think this training should be given by using both face-to-face and distance education together? Please explain.
3. Other suggestions.

Pearson Correlation and MANOVA were used for the data analysis. The data obtained from open ended questions were analysed by using content analysis technique.

Results and Conclusions

The results of the study demonstrated a moderately positive and significant relationship between participants’ information literacy and digital data security awareness. However, it was found that the in-service training did not have a significant effect on participants’ digital data security awareness and information

literacy. In order to examine the possible reasons for this result, detailed views of the participants on both the content and the method of in-service training process were obtained. As a result, it was seen that there were mostly not positive opinions about the in-service training process. It was stated that in-service training was given face to face by using PowerPoint presentation tool. The most remarkable finding among the participants' views was that the content of the in-service training they received was too theoretical and not interactive. In addition, the participants stated that they were dissatisfied with the fact that the most in-service training was face to face.

When conducting in-service trainings, it is important to plan by taking into consideration the demographic characteristics of the participants such as age, education level and position. In-service training should aim at increasing adult work and provision and should be planned well beyond pre-service training. Employees participating in in-service training are adult individuals. Characteristics of adults (age, experience, educational status) play an important role in the education process. Therefore, in-service training should take into account the various individual characteristics of individuals, including information literacy. In-service training activities bring together individuals from different backgrounds such as age, gender, personality and school. For this reason, the activities organized for in-service training should be developed, open to interaction and change, to be successful, to meet the needs, demands and expectations of the target audience, and to be used in a short and long time in line with the determined objectives. It is considered that it would be beneficial to re-plan the in-service training mentioned in this study by evaluating in this context.

It may be useful to plan in-service training programs after analyzing the information literacy levels of each individual working in the institutions with various test methods. Because information literacy along with emerging technologies and information literacy that will come with it are gaining importance in today's society. As a matter of fact, it is seen that digital data security awareness increases when individuals' information literacy increases, with the positive relationship between information literacy and digital data security awareness reached in this study.

The main goal of in-service e-learning is to ensure that people receiving in-service training without affecting their work life and motivation. For this reason, many institutions and organizations are investing heavily in internet-based education. It is thought that in-service e-trainings will provide flexibility from time and space to prevent labor loss and contribute to the financial burden of the institution.

In order to minimize the problems of digital data security, information literacy levels of individuals should be increased, awareness raising activities should be conducted regarding the digital data security awareness, which should be aware of the individuals using information technologies in the society and trainings should be given and new approaches should be followed. In order to create digital data security awareness among employees, it is important to conduct internal needs analyzes first.

According to these analyzes, it may be suggested to make various plans and implement them.

Suggestions

Some suggestions were given about different educational contents and methods such as providing online in-service trainings rather than face-to-face trainings, creating virtual worlds, group activities on social networks and creating multimedia activities.

- Time and place independence can be ensured by providing not only face-to-face trainings but also online trainings. Thus, the motivation and integrity of the work may not be impaired.

- Virtual worlds can be created and staffs can gain real-life skills by taking part in these worlds.

- Group activities can be prepared on social networks and information security awareness can be increased.

- After the trainings, the participants can send notifications via tester e-mail or social networks and the levels of acquired awareness can be measured.

- By increasing the multimedia activities, it can be ensured that the trainings are permanent by addressing the multiple senses of the participants.

Diversity and effectiveness of education can be increased by using the various education methods mentioned and greater leaps can be achieved in individuals' awareness of "information and digital data security". In order to achieve the set goals, leaving behind the classical methods of education and using the most up-to-date technology supports can be effective so that new learning can be facilitated. Similarly, the participants stated that they needed trainings that could interact, non-uniform, save time and increase their motivation. By integrating new technologies into education, learning can be made permanent and enjoyable.



Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	26.07.2019	05.11.2019	05.11.2019

Seval Koçak ² ve Aynur B. Bostancı ³
Uşak Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, sosyal açıdan sınırlılığı olan (dezavantajlı) öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar temelinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde sosyal adaleti sağlama çabalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilindeki dezavantajlı yerleşim yerlerinde bulunan kamu okullarında görev yapan gönüllü 17 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetiminde sosyal adalet uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri, dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi sorunları, öğretmenlerin sınıf içi öğrencilerin yaşadığı sorunları azaltmak için yaptığı sorunları gidermede sınıf içi uygulamalar, öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı uygulamalar önündeki sınırlılıklar ve sınıf yönetiminde sosyal adalet uygulamalarına yönelik okul yönetiminden beklentiler biçiminde oluşmuştur. Yine araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler, sınıf içinde öğrenci başarısını olumsuz etkileyen velilerden, yönetimden, yasal sınırlılıklardan, okul olanaklarının yetersizliğinden ve zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bağlamda okul yönetiminin çeşitli önlemler alması, var olan sınırlayıcı etmenleri ortadan kaldırması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Dezavantajlı öğrenciler, dezavantajlı okul, sınıf yönetimi, sosyal adalet, sosyal adalet liderliği.

¹Bu çalışma 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş, sadece özet bildiri olarak basılmıştır.

²*Sorumlu Yazar:* Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: sevalkocak85@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9064-2335>

³Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: aynurbb@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7927-6063>

Eğitimde sosyal adalet ve demokratik bir toplum bilinci yaratma düşüncesi, giderek artan kültürel çeşitlilik ve sosyal sınıf farklılıkları nedeniyle eğitimcilerin ilgi odağı durumuna gelmiştir. Eğitimde sosyal adaletin önemli bir çalışma alanı olmasında, sosyal bağlamda sınırlılığı olan (dezavantajlı) grupların eğitim hakkından diğerleriyle eşit olarak yararlanamaması sonucunda var olan eşitsizliklerin yeniden üretildiğine yönelik söylemler (Apple, çev. 2006; Bourdieu ve Passeron, 1990) etkili olmuştur. Küreselleşmenin etnik köken ve ekonomik düzeyden kaynaklı eşitsizlikleri derinleştirilmesi, sosyal adaletin gerekliliğini ve önemini daha da arttırmıştır (Gewirtz, 1998; Zufiaurre ve Wilkinson, 2014). Başka bir deyişle bu süreçte yaşanan hızlı kültürel ve demografik çeşitlenme, eğitimde sosyal adalet konusunu okullar açısından önemli bir çalışma alanı haline getirmiştir (Furman ve Gruenewald, 2004).

Nitelikli eğitime erişimde engel ve sınırlılık yaratan, öğrencileri dezavantajlı duruma düşüren bu sosyal farklılıklar, cinsiyet, dil, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, toplumsal kaynaklara ulaşımındaki dengesizlikler, aile yapısı, özel gereksinimli olma gibi özellikler odağında tartışılmaktadır (Archer, Hutchings, Leathwood, ve Ross, 2003; Chiu ve Walker, 2007; Ferreira ve Gignoux, 2010; McWhirter, 1997). Yapılan araştırmalar sosyal farklılıkları nedeniyle dezavantajlı konumda olan öğrencilerin eğitimden eşit düzeyde yararlanamadıklarına, başarı düzeylerinin düşük olduğuna ve sosyal bağlamda başarısız kişilik özellikleri gösterdiklerine işaret etmektedir (Chiu ve Walker, 2007; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Enslin, 2006; Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün, 2016; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO, 2017). Ayrıca çalışmalar, bu öğrencilerin okula karşı bir bağlılık hissetmediklerini ve okula devam konusunda istekli olmadıklarını da göstermektedir (McLaren, çev. 2011).

Sosyal farklılıkları nedeniyle dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin maruz kaldığı olumsuz durumlarla mücadele etmek, sosyal adaleti sağlama çabaları içinde yer almaktadır (Furman ve Shields, 2005). Dolayısıyla eğitimde sosyal adalet, sosyal farklılığı ne olursa olsun tüm öğrencilerin nitelikli eğitim ve öğretimden eşit düzeyde yararlandığı, demokratik ve adil bir eğitim yaşantısı sağlama çabalarını kapsamaktadır. Nitekim Theoharis (2007) eğitimde sosyal adaleti sağlama çabalarını, ötekileştirilmiş öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilere yarar sağlayacak bir kültür geliştirme, program ve etkinlikleri tüm öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak biçimde hazırlama temelinde ele almaktadır. Furman ve Shields (2005) ise, öğretmenlerin tüm öğrencilerin hem akademik başarılarının artırılması hem de demokratik bir toplum bilincinin kazandırılması yönündeki görevlerine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim hizmetlerini doğrudan öğrencilere sağlamakla yükümlü olan öğretmenler, eğitimde sosyal adaleti sağlamada oldukça önemli bir konumda yer almaktadırlar.

Görüldüğü üzere kimi sosyal farklılıkların yarattığı dezavantajlı durumlar, toplumun her kesiminin nitelikli eğitimden yararlanması önünde engel oluşturabilmektedir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanması ile öğretmenlerin sunduğu eğitim yaşantısı ve sınıf içi eylemleri arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Nitekim

Freire (2005), eğitime erişim konusunda dezavantajlı olan ötekileştirilmiş grupların sorunlarına ancak uygulamaya dönük deneyimlerle çözüm üretilebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Tomul (2009) eğitimde sosyal adaleti, toplumsal yapı nedeniyle belirginleşen dezavantajlı grupların yaşadığı yoksunlaşma olgusunun giderilmesine yönelik eylemsel bir hizmet alanı olarak değerlendirmektedir. Blackmore (2009) ise, sosyal adaletin ancak sınıfsal ayrımcılıkların önüne geçen eylemlerle olanaklı olabileceğini belirterek sosyal adaletin eylemsel bir süreç olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yapılan bu açıklamalar toplumsal bir dönüşüm sağlayan, dezavantaj yaratan durumları tümüyle ortadan kaldıran, adaleti sağlayan genel düzeyde eylemlere vurgu yapmaktadır.

Eğitim hizmetlerinin odağında olan öğretmenlere de sosyal adaleti sağlama konusunda uygulamaya dönük önemli görevler düşmektedir (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015). Bursa ve Ersoy (2016) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, sosyal adaleti sağlamada öncelikle öğretmenlerin kendilerinin rol modeli olarak farklı kültür ve düşüncelere saygı göstermelerinin önemli ve gerekli olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Aronowitz ve Giroux (1991) da öğrenciler arası fark yaratan adaletsiz durumların ortadan kaldırılmasında, sınıf içi uygulamaların demokratikleştirilmesine vurgu yapmışlardır. Bu çerçevede ele alındığında öğretmenlerden sınıf içinde birer sosyal adalet lideri olmalarının beklendiği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin ilk olarak sosyal adaletin ne olduğunu, hangi bileşenlerden oluştuğunu bilmesi ve ona göre davranışlar sergilemesi gerekmektedir.

Sosyal adalet, genel olarak toplumsal sınıflar arasındaki farklılıkların giderilmesi için nimet ve külfetlerin toplumda adil bir şekilde dağıtılması olarak görülmektedir (Sunal, 2011). Ayrıca sosyal adalet anlayışında, malların ya da hizmetin toplumda nasıl dağıtıldığının yanında, tüm sosyo-politik kural ve ilişkileri içine alan geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesinin de önemli görüldüğü bilinmektedir (Young, 1990). Bu bağlamda alanyazında sosyal adaletin dağıtımcı, kültürel ve ilişkisel boyutları bulunmaktadır. Dağıtımcı adalet, var olan kaynakların toplum içindeki bütün gruplara eşit paylaşılmasına; kültürel adalet yapılan tüm uygulamaların farklı kültürlerle saygı çerçevesinde yürütülmesine ve hiçbir kültürün bir diğerinden üstün olmadığına; ilişkisel adalet ise tüm toplumsal sınıfların kendileri ile ilgili kararlarda söz sahibi olmasına odaklanmaktadır (Gewirtz ve Cribb, 2002). Buradan yola çıkarak sınıfta sosyal adaleti sağlama çabalarının bu üç noktada ele alınması, sınıf yönetiminde sosyal adaletin sağlanması açısından etkili olacaktır. Başka bir deyişle öğretmenler, sınıflarında sosyal adaleti sağlama çabalarında sosyal adaletin tüm boyutlarına odaklanmalı ve duruma bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmalıdır.

Alanyazında eğitimde sosyal adaletin sağlanması için dikkate alınması gereken bileşenler tartışılmıştır. Örneğin, Furman ve Shields (2005) eğitimde sosyal adaleti sağlamak için gereken bileşenleri, (1) bireylerin kültürel değer ve farklılıklarına mutlak saygı, (2) fikirlerin özgürce dile getirildiği, katılımın sağlandığı ve bunun desteklendiği ortam ve (3) ortak yarar sağlama temelinde, ortak seçim ve karşılıklı

bağımlılık kültürü olarak açıklamıştır. Bununla birlikte Shields (2002) eğitimde sosyal adaletin yalnızca demokratik değerlerle değil bunun yanında akademik başarı açısından da eşitlikçi bir eğitimle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu bileşenler, öğretmenlere sınıf yönetiminde sosyal adaleti sağlama bağlamında önemli görevler yüklemiştir. İlgili çerçevede öğretmenlerin demokratik bir ortam yaratma, haksızlıklara karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirme, kültürel farklılıklara karşı saygı kültürü oluşturma, öğrencilere kendileri ile ilgili kararlarda söz hakkı verme ve öğrencilerin tamamında akademik başarıyı sağlamak için tüm olanakları eşit bir şekilde sunma görevlerinin olduğunu söylemek olanaklıdır. Nitekim Boyles, Carusi ve Attick (2009) toplumsal gelişimin, öğretmenlerin ve liderlerin okullardaki eşitsizlikleri gidermeye yönelik eylemleri yoluyla sağlanacağını ileri sürmüştür. Bu bağlamda dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar temelinde öğretmenlerin sınıflarında sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarının, bu uygulamaları gerçekleştirirken karşılaştıkları engel ve sınırlılıkların ve bu konuda okul yönetiminden beklentilerinin ortaya çıkarılması önemli görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin sosyal adalet uygulamaları, karşılaştıkları engelleri ve okul yönetiminden beklentilerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanamamış olması da bu çalışmanın itici gücünü oluşturmuştur. İlgili çalışmayla gerek karar vericilere gerekse uygulayıcılara sınıf yönetiminde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik uygulamalara, sorunlara ve beklentilere yönelik bir kaynak oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal dezavantajlarına karşı öğretmen uygulamalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hepsinin kamu okulu olması ve okul çevresinin birbirine yakın özellikler taşıması nedeniyle de öğrencilerin yaşadıkları sosyal dezavantajların benzer olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmada dezavantajlı öğrencilere yönelik, öğretmenlerin sosyal adalet uygulamalarının genel bir görünümü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar temelinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde sosyal adaleti sağlama çabalarını ortaya çıkarmak, sınıf içinde öğretmenlerin sosyal adaletle yönelik uygulamalarını sınırlandıran etmenleri belirlemek ve bu konuda okul yönetiminden beklentilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Öğretmenler sınıf içinde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik ne gibi uygulamalar yapmaktadırlar?
3. Sınıfta sosyal adaletin sağlanması için gerçekleştirilmek istenilen uygulamaların önündeki sınırlılık ve engeller nelerdir?
4. Sınıfta sosyal adaletin sağlanmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama aracına yönelik bilgiler sunulmuştur. Bununla birlikte verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sosyal adaleti sağlama çabalarını, bu çabaları sınırlandıran etmenleri ve bu konuda okul yöneticilerinden beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar bir durumun derinlemesine araştırdığı çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan çalışmada dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi sorunları temelinde, öğretmenlerin sınıf içindeki sosyal adalet uygulamalarına, bu uygulamalara yönelik engellere, sınırlılıklara ve yönetimden beklentilerine yönelik görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilinde dezavantajlı olarak görülen okul çevrelerindeki devlet okullarında görev yapan, sosyal dezavantajlı öğrencisi olma ölçütünü taşıyan gönüllü 17 öğretmen oluşturmuştur. Tablo 1’de katılımcılara ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara Yönelik Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	8
Okul türü	İlkokul	6
	Ortaokul	6
	Lise	5
Okulun bulunduğu bölge	Merkez	6
	Çevre ilçeler	11

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin dokuzu kadın, sekizi erkektir. Katılımcıların altısı ilkokul, altısı ortaokul ve beşi liselerde görev yapmaktadır. Okulların bulunduğu bölgeler açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin altısının merkezde, 11’inin ise çevre ilçelerde çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veriler, araştırmanın amacına uygun olacak şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında belirlenen açık uçlu sorular ile sondaları, alan uzmanlarına danışılarak düzenlenmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi

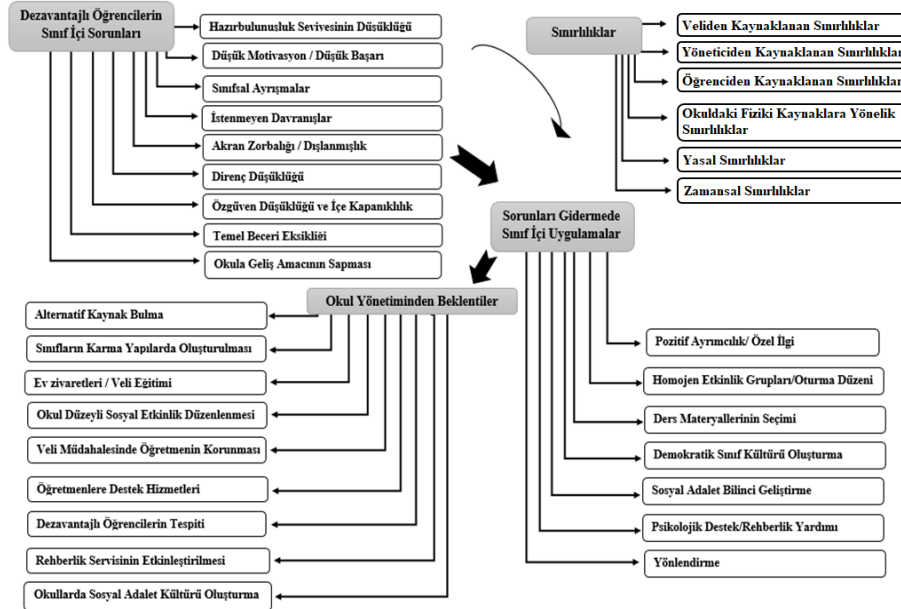
için araştırma kapsamı dışındaki beş öğretmenden görüş alınmış ve bu şekilde form asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerden önce öğretmenlere dezavantajlı öğrenci ve sosyal adalet kavramları hakkında bilgi verilmiştir. Bu bağlamda sınıflarında dezavantajlı öğrencileri bulunduğunu belirten öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere yöneltilen sorular: “Dezavantajlı öğrencilerinizin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?, Sınıf içerisinde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?, Sınıfınızda sosyal adaletin sağlanması için gerçekleştirmek istediğiniz uygulamaların önündeki sınırlılık ve engeller nelerdir? ve Sosyal adaletin sağlanmasında, okul yöneticilerinizden neler bekliyorsunuz?” şeklindedir. Beş açık uçlu soru ve sondalarından oluşturulan form, araştırmacılar tarafından birebir görüşmeler yoluyla uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında 11 katılımcının görüşü ses kaydına alınmış, ses kaydına izin vermeyen altı katılımcının görüşü ise not edilmiştir. Ö1, Ö2, ... olarak kodlanan katılımcıların ses kayıtları yazıya aktarılmış ve not edilen diğer görüşlerle birlikte analize hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalar altında çözümlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da toplanan veriler, araştırmanın amacına uygun olacak biçimde araştırmacılar tarafından önceden belirlenen temalar altında çözümlenerek alayazın destekli olacak şekilde uygun alt temalarla sunulmuştur. Verilerin analizinde araştırmacılar tarafından görüş birliğine varılamayan ifadeler üzerinde tartışılmış ve alt temalara son şekli verilmiştir. Oluşturulan alt temalara ilişkin görüşlerin farklı bir uzman tarafından yeniden değerlendirilmesi de sağlanmıştır. Bu iki farklı değerlendirme arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. $[P = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülüne göre yazarlar ve uzman görüşü arasında % 93'lük bir görüş birliği oranı elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen alt temalar, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Sınıf yönetiminde sosyal adalet uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada, dört ana temaya ilişkin alt temalar belirlenmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucunda elde edilen tema ve alt temalar, Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Verilerin betimsel analizinden elde edilen tema ve alt temalar.

“Dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi sorunları” teması, dokuz alt temaya göre incelenmiştir. Bu dokuz alt temaya ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

“Hazırbulunuşluk seviyesinin düşüklüğü” alt temasında dezavantajlı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu, verilen örneklerle önceki yaşantıları veya sosyal deneyimleri olmadığı için anlatılan konuları anlamakta diğerlerine göre daha fazla güçlük çektikleri belirtilmiştir. Bu tema altında Ö6 “(dezavantajlı) öğrencilerin en çok hazırbulunuşluk düzeylerinde bu fark ortaya çıkıyor. Daha önceden edinilmesi gereken bilgilerin yokluğu onu diğer öğrencilerin gerisinde bırakıyor. Bu döngü hep böyle gidiyor” ve Ö17 “Bazen bu öğrenciler daha avantajlı olan başarılı çocukların verdikleri örnekleri anlamıyorlar. Çünkü genel olarak daha önce hiç böyle bir şey görmemiş ya da böyle bir deneyim yaşamamış oluyorlar” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“Düşük motivasyon-düşük başarı” alt temasında; dezavantajlı öğrencilerin başarı düzeylerinin, derse katılımlarının ve akademik motivasyonlarının büyük oranda düşük olduğu konularına vurgu yapılmıştır. Buna yönelik olarak Ö5 “Özellikle ekonomik geliri düşük olan öğrencilerde başarı daha düşük oluyor. Çünkü diğerlerinin sahip oldukları imkânlarla sahip değiller. Derse katılımları da düşük oluyor” ve Ö9 “Derse katılımda motivasyonları çok düşük, oldukça isteksizler. Kimileri ilgisizlikten, kabullenmişlikten kimileri etkinliklere katılımda gerekli olan malzemeleri alamadığından” biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir.

“Sınıfsal ayrışmalar” alt temasında öğretmenler, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olarak giyim kuşamları ve kullandıkları telefonları, etnik kökenleri ve yaşadıkları kırsal-kentsel bölgeler açısından gruplaşma eğilimine girdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte oluşan bu gruplar / sınıflar arasında birbirine üstünlük kurma çabalarına rastlandığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda Ö9 “Öğrenciler arasında giyilen kıyafetler, markalar, cep telefonları, sürülen kokulara kadar bir kıyaslama ortamı çıkabiliyor. Öğrenciler arası sınıflamalara rastlayabiliyoruz”, Ö15 “Köyden gelen taşımali öğrencilerle kentte oturan öğrenciler arasında ayrışmalar ve kavgalar oluyor. Ama bunlarda velilerin payı var” ve Ö17 “Suriyeli öğrenciler ise dil, din, ırk farklılıkları nedeniyle dışlanmaktalar.... Daha çok zoraki olarak aynı ortamda bulunmalarının hoşnutsuzluğu var.... Bundan dolayı da sınıf içinde benzer özellikli öğrencilerin gruplaşmaları meydana geliyor ve kutuplaşarak gruplarını soyutluyorlar” demişlerdir.

“İstenmeyen davranışlar” alt teması altında, öğrencilerin dikkat çekmek amacıyla çeşitli taşkın davranışlar içine girdikleri, aileden öyle gördükleri ya da içinde bulunduğu duruma karşı öfke beslediği için şiddete eğilimli olabildikleri, ders sırasında çatışma yaratıp dersin bölünmesine neden olabildikleri ve hırsızlık gibi suçlara eğilimli olabildikleri üzerinde durulmuştur. Bu konudaki görüşlere Ö4 “Dezavantajlı olduğunu düşündüğüm öğrencilerde aşırı alınganlık, yüksek sesle konuşma, dikkat çekme davranışları, çabuk ağlama, geçimsizlik gibi özellikler oluyor.... Arkadaş edinmekte zorlanıyorlar.... Ya da ebeveynlerden birisinin eksikliğini veya aile ilgisizliğini duygusal durumları ile yansıtıyorlar” ve Ö16 “Dahası kendi maddi gerçeğini kabul etmeyip hırsızlık yapmayı göze alıyor. Şahsi fikrim kendi adaletini kendi sağlıyor.... O parayla onların sahip olduğu şeyleri almak istemesi ya da onların davranışlarını taklit etmesi” biçiminde örnek vermek olanaklıdır.

“Akran zorbalığı – dışlanmışlık” alt teması altında öğretmenlerin genel olarak dezavantajlı öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalabildikleri ve akran zorbalığı yaptıkları üzerinde durulmuştur. Bu konuda Ö3 “Maddi durumu zayıf olan öğrenciler.... Akran zorbalığı dışlanma gibi durumlara daha fazla maruz kalabilmektedirler” ve Ö11 “Ailelerinde sözel ya da fiziksel şiddet gören çocuklar aynı şiddeti okulda arkadaşına da uyguluyor. Özellikle erkek öğrencilerin sözel ve fiziksel şiddetleri var, akran zorbalığı yapıyorlar” biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Direnc düşüklüğü” alt temasında dezavantajlı öğrencilerin zorlu bir durum karşısında hemen pes ettiklerine, tekrar deneme gücünü kendilerinde bulamadıklarına, başka bir deyişle yılmazlık düzeylerinin düşük olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu tema altındaki görüşlere şu örnekleri vermek olanaklıdır: Ö2 “Dezavantajlı öğrenciler hemen pes etmeye oldukça yatkınlar” ve Ö3 “Öğrenciler başarmaya odaklı değiller. Başarı duyguları olmadığı için hiç çabalıyorlar bile. Hemen vazgeçiyorlar.”

“Özgüven düşüklüğü ve içe kapanıklılık” alt temasında söz edilen konular, bu öğrencilerin içe kapanık, özgüvensiz, çekingen, sosyal ortamlara girmekte isteksiz ve

anlamadığını sormada dahi cesaretsiz olduklarına yöneliktir. Bu konuda Ö2 “Bu öğrencilerin çoğu derse katılmada özgüven sorunu yaşıyor. Çekingen kalıyor ve öğrenilmiş çaresizlik geliştiriyor. Anlamadığını sormada cesaretleri olmuyor”, Ö3 “Maddi durumu zayıf olan öğrenciler daha çekingen ve pasif kalıyorlar. Sosyal ortamlarda daha geri planda kalıyorlar... Ayrıca köylerden gelen öğrenciler genelde yine daha az güvenli oluyorlar. Engelli öğrencilerimiz de sosyal açıdan geri planda kalıyorlar” ve Ö4 “Bu öğrenciler psikolojik olarak içe kapanık oluyorlar, sessiz kalıyorlar. Örneğin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin kantinden hiç bir şey alamadıklarını görüyorum... Materyal sağlama konusunda da eksik kalıyorlar. Bu da onları olumsuz etkiliyor” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

“Temel beceri eksikliği” alt temasında dezavantajlı öğrencilerin ailede ya da okul öncesi eğitimde almaları gereken bazı çok temel beceriler yönünden de yetersiz olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu öğrencilerin büyüklere saygı, dinleme, küfür etmeme, temizlik gibi günlük yaşam becerilerinde eksik oldukları dile getirilmiştir. Bu tema altında öğretmenlerden Ö4 “Özellikle dezavantajlı ve eğitim seviyesi düşük olan aile çocukları ailede kazanılması gereken temizlik, saygı, küfür etmeme gibi temel becerilerden yoksun” olarak, Ö10 ise “Bu çocuklarda aileden ya da okul öncesinde verilecek olan bazı çok temel beceriler eksik. Öncelikle bunlarla uğraşmak zorunda kalıyoruz” biçiminde görüş bildirmişlerdir.

“Okula geliş amacının sapması” alt temasında ise, ailevi sorunları olan öğrencilerin okulu bir sığınma yeri gibi görmesi; ekonomik durumu elverişli olmayan öğrencilerin barınma gereksiniminin karşılandığı yer olarak algılaması, kimilerinin de okulu zoraki gelinen bir yer olarak değerlendirmesi konuları üzerinde görüş belirtilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine verilebilecek bir örnek şu şekildedir: Ö11 “Velilerin eğitime bakışı çocukların da bakışını etkiliyor. Bazıları sadece vakit geçirmek için sınıfa geliyor. Bazıları ailedeki sorunlardan kaçmak için, bazıları da kışın okul daha sıcak diye.”

Araştırmanın bir diğer araştırma sorusuna bağlı olarak öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunları azaltmak için sınıf içinde yaptığı uygulamalar ortaya çıkarılmıştır. Bu çerçevede “sorunları gidermede sınıf içi uygulamalar” teması, yedi alt tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda açıklanmıştır:

“Pozitif ayrımcılık / özel ilgi” alt teması altında öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerle özel olarak ilgilenmeye çalıştıkları, onları dinledikleri, çalışmalarını fazladan destekleyerek akademik başarılarını arttırmaya çalıştıkları, küçük sorumluluklar vererek kendilerini değerli hissetmesini sağladıkları ve sosyal etkinliklerde onlara öncelik verdikleri görülmüştür. Bu konuda Ö1 “Daha fazla fedakârlık yaparak öğrencilerle birebir ekstra ilgilenerek yapmaya çalışıyorum. Yorucu olsa da en azından onları disiplin suçlarından ve kötü davranışlardan uzak tutmaya çalışıyorum”, Ö5 “Özel olarak teneffüste veya boş vakitlerde her fırsat bulduğumda bu öğrencilerle özel bir konu olmaksızın sohbet ediyorum. Okul dışında yaptıklarıyla alakalı bir yetişkin gibi konuşulduğunda, öğrencilerin davranışlarında

olumlu anlamda gelişmeler gözlemleniyor” ve Ö6 “Onlarla daha fazla ilgilenmem gerekebiliyor bazen. Onlara sosyal etkinliklerde öncelik veriyorum” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

“Homojen etkinlik grupları / oturma düzeni” alt temasına bağlı olarak öğretmenlerin sınıf içindeki takım veya grup çalışmalarına önem verdikleri, bu grupları bireyler arası ötekileştirme yaratmayacak yapıda oluşturdukları, karma olarak oluşturulan bu gruplarda etkileşim ve iletişimi sağlamaya çalıştıkları ve sınıftaki oturma düzenini yine homojen dağılım olacak şekilde belirledikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda Ö7 “Öğrencilerin oturdukları öğrencileri bu tür gruplaşmaların olmayacağı şekilde oturtuyorum. Kimin kiminle oturacağını kurguluyorum bu gibi durumlarda” ve Ö17 “Bir diğer uygulama farklı öğrencilerden oluşturduğum grup etkinlikleri oluyor. Öğrenciler her ne kadar başta burun kıvrıp grup değiştirme isteklerinde bulunsalar da fikrimin değişmediğini gördüklerinde kabulleniyorlar.... Bu kez de grup olarak başarılı olabilmek için dayanışma içinde hareket etmek zorunda kalıyorlar” biçiminde görüş bildirmişlerdir.

“Ders materyallerinin seçimi” alt temasında ise öğretmenlerin ders içi etkinlik materyallerini belirlerken maliyeti de düşündükleri, daha ucuz ve kolay bulunabilir farklı materyaller belirledikleri, kimi zaman kendilerinin karşıladıkları ve kimi zaman da sınıfın toplam havuzundan paylaşım yaptıkları belirlenmiştir. Bu şekilde de parasal açıdan olanağı olmayan öğrencilere örtük bir destek sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. İlgili tema kapsamında Ö8 “Ben etkinlik materyallerini seçerken ya çok düşük maliyetli olmasına ya da artık malzemelerden olmasına çok önem veriyorum. Bu şekilde gücü yetmeyen öğrencilerin katılımını sağlıyorum” ve Ö14 “Ders materyallerinde özellikle kolay ulaşılabilir malzemelerle yapmaya çalışıyorum. Kimi zaman sınıfta kim tarafından getirildiği belli olmayan bir havuz oluşturup kendim dağıtıyorum” demişlerdir.

“Demokratik sınıf kültürü oluşturma” alt temasına göre öğretmenlerin sınıf içinde oylama veya seçim uygulamalarıyla tüm öğrencileri kararlara katmaya çalıştıkları, kurallara uymayan kim olursa olsun aynı yaptırımı uyguladıkları, tüm düşünceleri dinledikleri ve sınıfa dinlettirdikleri, görev ve etkinlik dağılımını eşit ve açık yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu konuda Ö3 “Sınıftaki uygulamalar ve alınan kararlar ortak alınıyor ve bunların uygulanması sağlanıyor”, Ö11 “Tüm öğrencilerin eşit olduğu hissini uygulamalarla veriyorum. Herkese eşit söz hakkı vermeye çok dikkat ediyorum. Sınıfta tüm fikirleri dinliyorum ve dinletiyorum”, Ö13 “Sınıf içi bütün durumları seçim ya da oylama yoluyla halletmeye çalışıyorum” ve Ö17 “Derse geç kalan eksi alır diye kural koymuşsam, bu öğrenci kim olursa olsun geç geldiği sürece eksi veriyorum. Herhangi bir öğrencide bu kuralı esnetmiyorum ki öğrenciler de zaten böyle bir durumda ‘Geç geldi, eksi vereceksiniz değil mi hocam?’ diye hatırlatıyorlar” biçiminde görüş bildirmişlerdir.

“Sosyal adalet bilinci geliştirme” alt temasında, zorbalıkla değil yasal yollarla hak arama, adalet, dürüstlük, eşitlik ve güven gibi değerlerin kazandırılmasına çalışıldığı, bu değerlerin sınıf uygulamalarında kurallar içerisine yerleştirildiği, sosyal

sorumluluk projeleri ile sosyal adalet bilincinin geliştirilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Bu temaya yönelik verilebilecek örnekler şu şekildedir: Ö2 “Sosyal etkinlikler ve sosyal sorumluluk projeleri düzenleyerek öğrencilere sosyal adaletin önemini anlatmaya çalışıyorum”, Ö11 “Her öğrencinin bir birey olduğunu ve değerli olduğu hissini ve bilincini vermeye çalışıyorum. Zorbalıkla değil, doğru şekilde haklarını aramaları için kimi zaman onları cesaretlendiriyorum” ve Ö13 “Gruplaşma ya da ötekileştire gibi durumları sezdiğim ya da duyduğumda çok ciddi bir tutum gösterip bu sorun çözülmedikçe etkinliğin yapılmayacağını söylüyorum. Kimsenin kimseyi küçümseme ya da dışlama gibi bir hakkının olmadığını örneklerle ifade ediyorum.”

“Psikolojik destek / rehberlik yardımı” alt teması altında öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin içinde bulunduğu durum nedeniyle yaşadıkları sorunlarla ilgilendiklerini, onların yanında olarak psikolojik destek vermeye çalıştıklarını, bu konuda rehberlik servisinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bu tema kapsamında öğretmenlerden Ö1 “Böyle öğrencilerimin her zaman yanında olduğumu, bir sorun olduğunda bu okulda tüm öğretmenlerin ona destek olabilecekleri konusunda konuşmalar yapıyorum”, Ö5 “Yaşadıkları sorunlarla alakalı yaşanmış haberleri onlarla paylaşmış veya olabilecek problemlere karşı onları uyardımaya, hata yapmalarına engel olmaya çalışıyorum. Psikolojik olarak desteklemeye çalışıyorum” ve Ö11 “Dezavantajlı sorunlu çocuklar için rehberlik servisiyle mutlaka iletişim halinde oluyorum. Onlarla işbirliği yapıyorum” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Yönlendirme” alt teması altında ise öğretmenler, belirli alanlarda yetenekli olduğuna inandıkları dezavantajlı öğrencileri çeşitli etkinlik ve uygulamalara yönlendirdiklerini, onlara bu konuda rehberlik ettiklerini ve kimi zaman onlarla birlikte bu etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu tema altında Ö2 “Bu bahsettiğim dezavantajlara sahip öğrencileri okul dışında öğrencilerin katılım gösterdiği etkinliklere ya da eğitimlere yönlendiriyorum. Katılımları için yardımcı oluyorum. Hatta kimi zaman birlikte katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi sorunlarını azaltmada yapılan uygulamalar önündeki “Sınırlılıklar” teması, altı alt tema altında incelenmiştir. Bu alt temalar aşağıda açıklanmıştır.

“Veliden kaynaklanan sınırlılıklar” alt teması altında öğretmenler, dezavantajlı öğrenci velilerinin oldukça ilgisiz olduğunu, çocuklarına yeterli sevgi ve güveni veremediklerini, değişim ve yeni etkinliklere karşı direnç gösterdiklerini ve parasal sorunların aile psikolojisi üzerindeki olumsuz etkilerinin çocuğa yansıdığını dile getirmiştir. Ayrıca sadece dezavantajlı öğrenci velileri değil, aynı zamanda maddi olanakları iyi olan eğitim düzeyi yüksek velilerin de önemli bir sınırlayıcı etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu velilerin, maddi durumu kötü, akademik bakımdan başarısız, özel gereksinimli ya da farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerle kendi çocuklarının aynı sırada oturmalarına hatta aynı sınıfta bile olmalarına karşı direnç gösterdikleri söylenmiştir. Bu durumda onların sosyal adaleti sağlama çalışmalarında önemli bir sınırlılık olduğu anlaşılmıştır. Veli kaynaklı sınırlılıklar kapsamında öğretmenler şu

şekilde görüş bildirmişlerdir: Ö3 “Velilerin eğitim düzeyleri düşük. Bunun dışında okulda çocukları düzenlenen faaliyetlerde çok ilgisizler. Onlardan izin gerektiren durumlarda görüşmek bile bazen çok zor oluyor”, Ö6 “Dezavantajlı çocukların aileleri genelde maddi durumları kötü olan öğrenciler. Ama bu sorun olmakla birlikte asıl sorun ailelerin ilgisizliği. Ailede çocuğun kendine ve eğitimine verilen değer çocuğa yansıyor”, Ö13 “En önemli etmen veliler. Çünkü sınıf oturma düzeni belirlendikten sonra benim çocuğum onunla oturamaz, beni çocuğum daha iyi gibi, karşı tarafı küçümseyici bir yaklaşıma girebiliyorlar”, Ö15 “Taşımali öğrenciler ve pansiyonlu öğrencilerin velileri okula nadir uğruyor... Gelir durumu iyi olan veliler de her konuda söz hakkına sahip olduklarını düşünmekte ve aşırı müdahaleci davranıyor. Bunlar çok önemli bir sınırlılık bizim için” ve Ö17 “‘Şu öğrenci kaynaştırma, çocuğumun onunla oturmasını istemiyorum’ diyen velilerle karşılaşıyoruz. Sözde eğitilmiş dedikimiz veliler bile kendi çocuklarını üstün görüp çocuklarının farklı sosyo-ekonomik çevreden gelen öğrencilerle arkadaşlık yapmalarını istemiyor.”

“Yönetici kaynaklı sınırlılıklar” alt temasında öğretmenler okul yöneticilerinin dezavantajlı öğrencilerle ilgilenme konusunda istekli olmadıkları, onlara yeterli zamanı ayırmadıkları, veli müdahale ve isteklerine karşı gelemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sosyal adalet uygulamalarında önemli bir sınırlayıcının da dezavantajlı olan öğrencilerin kendisi olduğunu söylemişlerdir. Bu konuda Ö2 “Yöneticiler her zaman bu çocuklar üzerine eğilmiyorlar. ‘Yetkilerimiz bu kadar.’ diyorlar. Bu doğru olabilir ama isteksizlik de var” ve Ö9 “Yöneticilerin veli isteklerine uygun davranması sınırlayıcı bir etken” diyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

“Öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar” teması altında kendinden umudu kesmiş, yaşamdan beklentisi olmayan ve içinde bulunduğu durumdan kurtulamayacağını kabullenmiş öğrencilerin ne yapırsa yapılırsın direnç gösterdikleri ve gelişime direndikleri dile getirilmiştir. Bu bağlamda Ö8 “Öğrencinin maddi olanaklara yönelik değiştiremeyeceği durumların farkında olması ve öğrenilmiş çaresizlik geliştirmiş olması önemli bir sınırlılık. Çünkü durumu kabullenmiş oluyor ve ne yaparsanız yapın durumun düzelmeyeceğini düşünüyor” diyerek kimi zaman öğrencilerin de sınırlayıcı bir etmen olabileceğini belirtmiştir.

“Okuldaki fiziki kaynaklara yönelik sınırlılıklar”, sınıf içinde sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların önünde bir diğer sınırlılık olarak görülmüştür. Bu temaya göre dezavantajlı öğrencileri destekleyecek okul bütçesinin olmaması, bu öğrencilerin parasal sorunlar nedeniyle günlük yaşamda ulaşamayacakları donanımın okulda da bulunmaması önemli bir sınırlayıcı etkidir. Bu konuda Ö1 “Okulun araç-gereçleri yetersiz olunca özellikle dezavantajlı öğrencilere bir şeyler yapamıyorsunuz. Maddi durumu iyi olan öğrenciler zaten görüyor bunları. Ama gelir düzeyi düşük olan öğrenciler bunları ailede de göremiyor” ve Ö3 “Okulun öğrencileri farklı etkinliklere katılmalarını sağlayacak gerekli bütçe yok. Aileler de destek olmayınca, onlar için yapacaklarımız sınırlanıyor” diyerek fiziki kaynaklara yönelik sınırlılıkların sosyal adaleti sağlama çabaları önünde bir engel oluşturduğunu belirtmişlerdir.

“Yasal sınırlılıklar”, sosyal adalet uygulamaları önündeki engellerden bir diğeri olarak ortaya çıkmıştır. Bu temaya göre öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerine yardım etmek için yeterli yasal yetkiye sahip olmadıklarını, bir etkinlik ya da uygulama için pek çok yasal işlemi yerine getirmek gerektiğini belirtmişlerdir. Bu temadaki görüşlere şu şekilde örnekler vermek olanaklıdır: Ö1 “Okul müdürünün de öğretmenin de gerekli desteği sağlayabilmek için gerekli yetkisi de kaynağı da yok” ve Ö3 “Okul müdürünün yetkileri sınırlı. Belirlediğimiz projeleri öyle her zaman hayata geçiremiyoruz. Bir sürü prosedürü yerine getirmek gerek. Bir yerden sonra uğraşmak çok zor oluyor.”

“Zamansal sınırlılıklar” alt temasında ise öğretmenler, öğretim programının ve diğer işlerin yoğunluğu nedeniyle bu öğrencilere ayrılması gereken ek zamanı ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda Ö5 “En çok sınırlamanın zamandan kaynaklandığını söyleyebilirim. Ders içi kazanım yoğunluğu, müfredat yetiştirme zorunluluğu, kısa teneffüs araları nedeniyle bu öğrencilere ayrılan zaman çok kısıtlı kalmakta” diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir.

Araştırmanın son sorusu kapsamındaki “Okul Yönetiminden Beklentiler” teması dokuz alt tema altında toplanmıştır. Bu temalara yönelik açıklamalar aşağıdaki gibidir:

“Alternatif kaynaklar bulma” alt teması altında öğretmenler okul müdürlerinden çevrede bulunan gönüllü kurum ve kuruluşlarla işbirliği içine girmelerini, veli desteği ve okul bütçesi dışında farklı kaynaklar bulmada girişimci olmalarını beklemekteyler. Bu kapsamda öğretmenlerden Ö1 “Okul yöneticileri böyle çocuklar için farklı kurum ve kuruluşlarla yazışabilir. Okulda kaynak yoksa daha farklı kaynak arama yollarına gidebilir” ve Ö14 “Okul yönetiminin gerekli yasal işlemleri yapıp farklı sponsorlar bulma, gönüllü kurumlar ayarlamaları olabilir” diyerek görüşlerini iletmişlerdir.

“Sınıfların karma yapılarda oluşturulması” alt temasında öğretmenler okul yönetiminden sınıfları karma yapıda oluşturmaya büyük önem vermelerini, bu konudaki veli isteklerine bağımlı olmamalarını beklemekteyler. Bu temaya şu şekilde örnekler vermek olanaklıdır: Ö7 “Okul yöneticileri, öğretmene göre ya da veliler o öğretmeni istedi diye öğrenci yazmasını yeter. O zaman sınıflar sosyal sınıflara göre ayrılıyor” ve Ö13 “Velilerin ricaları, aile gelirleri ya da başarı düzeyi doğrultusunda hazırlanan sınıflara son verilmeli. Heterojen sınıflar oluşturulmalı.”

“Ev ziyaretleri / veli eğitimi” alt teması altında öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin evlerine ziyaretler düzenlemek üzere girişimde bulunulmasının, öğrencileri daha iyi anlamak ve çözüm önerileri geliştirebilmek açısından etkili olabileceğini düşünmekteyler. Bu bağlamda okul yönetiminden okul-öğrenci-veli iletişimini sağlayacak çalışmalar yürütmesini ve velilere bu konuda eğitim desteği verilmesi konusunda girişimde bulunmasını beklemekteyler. Bu konuda Ö2 “Ev ziyaretlerinin yapılacağı ekipler kurulabilir. Sık sık veli görüşmeleri ile gereken desteğin sağlanabilir”, Ö3 “Özellikle yönetim, öğretmen ile veli arasında bir köprü

olmalı. Biz ilgisiz velileri sık sık okula getirmekte zorlanıyoruz. Okul yönetimi bu işte yardımcı, hatta itici güç olmalı. Özellikle dezavantajlı ailelerle iletişimde olmalı”, Ö4 “Velilere çeşitli eğitimler verilebilir. Bunun için üniversite – okul işbirliği kurulabilir müdür talepleriyle” ve Ö8 “Ailelerin bilinçlendirilmeleri gerekiyor. Maddi olanakları sınırlı olsa da manevi desteklerinin çok şeyi başarmada etkili olabileceği anlatılmalı velilere. Müdürler eğitimler konusunda girişimde bulunsa etkili olabilir” diyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

“Okul düzeyli sosyal etkinlik düzenlenmesi” alt teması altında okul yönetiminden beklentiler; özellikle dezavantajlı grupların etkili olabileceği alanlarda sosyal etkinlikler düzenlenmesi, onların bu etkinliklere katılımının sağlanması ve başarı duygularının pekiştirilmesi şeklindedir. Bu temada öğretmenler Ö3 “Okul genelinde öncelikle dezavantajlı öğrencilerin tespit edilmesi ve onların iyi oldukları alanlarda faaliyetler düzenlenebilir. Onlara da başarı duygusunu tattırmak onları kazanmak adına etkili olabilir” ve Ö8 “Dezavantajlı öğrencilerin yeteneklerini ön plana çıkaracak etkinliklere yer verilmeli. Onların katılımı desteklenmeli” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“Veli müdahalesinde öğretmenin korunması” alt teması altında öğretmenler okul yönetiminin, velinin aşırı müdahalesine karşı öğretmenin yanında olması gerektiğini, öğretmeni koruması gerektiğini ve velinin sınıf içi kararlara aşırı müdahalesine karşı ciddi bir tutum içinde olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu tema altında ele alınan öğretmen görüşlerine şu şekilde örnekler verilebilir: Ö13 “Okul yönetiminin ilk yapması gereken öğretmenin haklı olduğu her durumda güçlü şekilde savunmak ve yanında olduğunu hissettirmektir. Velinin sınıf içi müdahaleci tavırlarının önüne geçilmeli” ve Ö15 “Okul müdürünün dış baskılar karşısında dik durması ve öğretmenini koruması gerek.”

“Öğretmenlere destek hizmetleri” alt temasında öğretmenlerin dezavantajlı öğrenciler konusunda maddi-manevi desteğin sağlanması konusunda destek istedikleri, özellikle özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri konusunda danışma hizmeti bekledikleri görülmektedir. Bu kapsamda Ö2 “Öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarında öğretmenlere danışma ve destek hizmeti sağlanması”, Ö6 “Öğretmenler olarak bizlere dezavantajlı öğrenciler için yaptığımız etkinlikler için gereken maddi – manevi desteğin sağlanması gerekiyor. Aksi halde bazı şeyleri tek başımıza gerçekleştiremiyoruz” ve Ö16 “Öğretmenlere destek verilmeli. Özellikle kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenler için ... ben çok ihtiyaç duyuyorum” demiştir.

“Dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesi” alt temasında öğretmenler, öğrenim yılının en başında dezavantajlı öğrencilere ait verilerin, bu öğrencilerin hangi dezavantajlara sahip olduğunun saptanması ve bunların mutlaka öğretmenlerle paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda Ö4 “Dezavantajlı çocukların belirlenmesi, gelişimlerinin tespit edilmesi ve izlenmesi sağlanabilir. Bir de maddi sorunlar yaşayan çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmalar yürütülmelidir” ve Ö11 “Öğretim yılının en başında öğrencilere yönelik

bilgilerin tespit edilmesi ve öğretmenle paylaşılması büyük önem taşıyor bence” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“Rehberlik servisinin etkinleştirilmesi” alt temasında, rehberlik servisinde sadece akademik başarıya değil, sosyal olarak dezavantajlı grupların durumlarıyla da ilgilenilmesi, bu konuya ayrı bir başlık açılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda Ö5 “Okul yöneticileri rehberlik servisi ile disiplinli ve koordineli çalışmalı. Çocuğun aile durumunu bize detaylı olarak aktaran çalışmalar umuyoruz. Tesadüfen öğrenmemeliyiz, bilinçli olarak öğrenci durumları hakkında bilgi sahibi olmalıyız” ve Ö11 “Öğretmenlerin rehberlik servisi ile işbirliğinin güçlendirilmesi gerekiyor” diyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

“Okullarda sosyal adalet kültürü oluşturma” kapsamında okul yönetiminin etkin birer sosyal adalet lideri olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu bağlamda okul genelinde tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğunun, hiçbir grubun diğerinden üstün olmadığını öğrencilere benimsetilmesinin gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, farklılıkların bir zenginlik olduğunun aktarılması ve tüm bu değerlerin yaşam biçimi durumuna getirilmesi için gerekli okul kültürünün oluşturulmasının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu kapsamda Ö9 “Okulda tüm öğretmen, öğrenci ve hatta diğer çalışanlar arasında asla ayırım olmadığını, birlikte bir aile olduğumuzu aşıl原因 bir okul ortamı yaratmalıdırlar” ve Ö17 “Okulda sosyal adalet üzerine farkındalık yaratacak afiş, poster ve sloganlarla bu konuya vurgu yapabilirler” diyerek sosyal adaleti destekleyen bir iklim oluşturmaya vurgu yapmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunları ve ilgili sorunların giderilmesinde öğretmenlerin sınıfta sosyal adaleti sağlama çabalarını, sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların önündeki sınırlılıkları ve okul yönetiminden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında sınıf yönetiminde sosyal adalet uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; Dezavantajlı Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunları, öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı sorunları en aza indirmek için gösterdiği çabaları belirten Sorunları Gidermede Sınıf İçi Uygulamalar, bu uygulamalar önündeki Sınırlılıklar ve sınıf yönetiminde sosyal adalet uygulamaları önündeki sınırları aşmak için Okul Yönetiminden Beklentiler kapsamında ele alınmıştır.

Araştırmanın ilk temasına ilişkin sonuçlar, dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde önemli sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu sorunlara ilişkin olarak Dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi sorunları temasının altında dokuz alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalar, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin düşüklüğü, düşük motivasyon-düşük başarı, öğrenciler arasında sınıfsal ayrışmalar, istenmeyen davranışlar, akran zorbalığı – dışlanmışlık, direnç düşüklüğü, özgüven düşüklüğü ve içe kapanıklılık, temel beceri eksikliği ve okula geliş amacının sapması alt temalarıdır. Öğretmen görüşlerine göre oluşan bu alt temalardan anlaşılacağı üzere öğrenciler, sınıf içinde anlatılan konulara yönelik düşük hazır bulunuşluk düzeylerine sahip

olmakla beraber, aile desteği, ilgi ve sevgisinden yoksun kalabilmektedir. Bu durumlar, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına yansımakta, onları temel becerilerden yoksun bırakmaktadır. Bu öğrenciler, sınıf içinde kendini diğerlerinden soyutlayabilmekte, içine kapanabilmekte, öz güveni olmayan bir ruh haline sahip olabilmektedirler. Dolayısıyla istenmeyen davranışlara yönelmekte ya da akran zorbalığına maruz kalabilmektedirler. Özcan, Balyer ve Yıldız (2018) tarafından dezavantajlı okullarda yapılan araştırmada da bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İlgili çalışmaya göre öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin başarısızlığını, öğrencilerin öz güvenlerinin eksikliğine, motivasyon eksikliğine, kendilerine bir amaç belirlememelerine, beslenme yetersizliklerine, sınıf içinde dersle ilgilenmemelerine ve derse hazırlıksız gelmelerine, haksızlığa uğradıklarında kendilerini savunmamalarına, okula devamsızlık yapmalarına, madde kullanımına ve şiddete eğilimli olmalarına bağlamaktadırlar. Bunun yanında alanyazında yapılan çalışmalar da dezavantajlı öğrencilerin bu sorunları yaşadığını destekler nitelikte sonuçlara ulaştığını göstermektedir (Chiu ve Walker, 2007; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Komba, 2013; Sart ve diğ., 2016; The Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2012).

Araştırmanın başka bir sonucuna göre de sorunları gidermede sınıf içi uygulamalar temasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin yedi alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu alt temalar, pozitif ayrımcılık / özel ilgi, homojen etkinlik grupları / oturma düzeni, ders materyallerinin seçimi, demokratik sınıf kültürü oluşturma, sosyal adalet bilinci geliştirme, psikolojik destek / rehberlik yardımı ve yönlendirmedir. Görüşleriyle alt temaların oluşumunu sağlayan öğretmenler, dezavantajlı öğrencileriyle özel ilgilenerek onları desteklediklerini, başarılı ve değerli hissetmesini sağladıklarını ve sosyal etkinliklerde onlara öncelik verdiklerini dile getirmişlerdir. Yine öğretmenler, sorunları azaltmak için sınıfta bu öğrencileri ötekileştirmeden tüm öğrencileri kararlara kattıklarını ve etkinliklerdeki görev dağılımını eşit ve açık olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, sınıflarında sosyal adalet bilincini geliştirmek için sınıf içi uygulamalarda sosyal sorumluluk çalışmaları yaptıklarını, rehberlik servisinden de yardım alarak bu öğrencilere psikolojik destek verdiklerini ve başka etkinliklerine yönlendiklerini de belirtmişlerdir. Bu yapılan uygulamalardan öğretmenlerin, dezavantajlı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında eşitliği sağlamaya, dezavantajlı öğrencilerin eğitimden yararlanmasını destekleyecek olanaklar sunmaya ve bu konudaki sorunları giderebilmeye çabaladıkları görülmektedir. Gürgeç (2017) de araştırmasında, dezavantajlı durumda olan öğrencilerin öğrenmesi için yönetici ve öğretmenlerin bu öğrenciler için yaptıkları çeşitli uygulamalar olduğunu ve öğrencilere yönelik eşit davranmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Benzer biçimde Özcan ve diğ., (2018) araştırmasında, dezavantajlı öğrencilere yönelik okullarda öğrencilerin başarılarını artırmak için ev ziyaretleri, koçluk, deneme sınavları, ödül verme gibi uygulamalar yapıldığını ortaya çıkarmışlardır. Yapılan bu araştırma sonuçlarının, sözü edilen diğer araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Yine öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yönelik uygulamalarının önemi, alanyazındaki çalışmalarda

da vurgulanmaktadır. Örneğin Tomul'a (2009) göre, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında öğrenciyi yaşama hazırlayacak ve sosyalleşmesini sağlayacak eğitim ortamlarının sunulması, bu şekilde de farklılıkların azaltılması gerekmektedir. Karacan ve diğ., (2015) öğrencilerin akademik başarıları için eğitim hizmetinin eşit şekilde sunulması, sosyal ve kültürel yapılarına saygı duyarak demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Gezer (2017) ise eğitim ortamlarında sosyal adaleti sağlama görevi olan öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarına seslenebilen demokratik bir sınıf kültürü oluşturarak sosyal adaleti sağlamaları gerektiğini dile getirmektedir.

Dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi sorunlarını azaltmada yapılan uygulamaların önündeki engeller ise sınırlılıklar teması altında altı alt tema olarak incelenmiştir. Bu tema altında toplanan alt temalar, veliden kaynaklanan sınırlılıklar, yöneticiden kaynaklanan sınırlılıklar, öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar, okuldaki fiziki kaynaklara yönelik sınırlılıklar, yasal sınırlılıklar ve zamansal sınırlılıklar olmuştur. Bu tema ve alt temaların oluşumunu sağlayan öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin, velilerinin çok ilgisiz olduğunu, aileye bağlı olumsuz etmenlerin öğrencileri etkilediğini, eğitim düzeyi yüksek velilerin kendi çocuklarıyla dezavantajlı öğrencilerin aynı sınıfta olmalarına direnç gösterdiklerini belirttikleri görülmektedir. Yine öğretmenler okul yöneticilerinin dezavantajlı öğrencilerle olması gerektiği kadar ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sosyal adalet uygulamalarında önemli bir sınırlayıcının da dezavantajlı öğrencilerinin kendileri olduğunu söylemişlerdir. Bu öğrencilerin, hayattan beklentisi olmayan ve içinde bulunduğu durumdan kurtulamayacağını kabullenmiş bireyler olduklarını; sosyal adalet uygulamalarına ve gelişime direndiklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlere göre okullarda dezavantajlı öğrencileri destekleyecek bütçe ve fiziksel donanım da bulunmamaktadır. Sosyal adalet uygulamaları önündeki engellerden bir diğeri olarak öğretmenler, okul yöneticilerinin yasal yetkilerinin sınırlılığını görmekteyirler. Son olarak da öğretmenler iş yoğunlukları nedeniyle dezavantajlı öğrencilere zaman ayıramadıklarını dile getirerek bunu da bir sınırlılık olarak belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi sorunlarını azaltmada yaptıkları uygulamaların önündeki engellere yönelik yapılan diğeri araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Özcan ve diğ., 2018; Özdemir, 2017; Tomul, 2009). Özdemir (2017) yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin orta düzeyde sosyal adalet liderliği davranışları sergilediklerini ve okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerin okullarda gereksinimlerini istenilen düzeyde karşılayamadıklarını belirlemiştir. Yine Tomul (2009) araştırmasında, eğitimde sosyal adaleti sağlamada karşılaşılan en büyük engelin okuldaki kaynakların yetersizliği ve toplumun duyarsız davranması olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özcan ve diğ. (2018) de yaptıkları araştırmada bu sınırlılıkları, okulun öğretim ve etkinlik alt yapısı ile parasal durumunun yetersiz olması, eğitim-öğretim altyapısının yetersizliği, okul yöneticilerinin yönetsel becerilerinin yetersizliği ve liderlik yapamamaları temelinde ele almışlardır. Ayrıca dezavantajlı

ortaokullarda, çoğunlukla aile yapılarının bozuk olduğu, ailelerin çocuklarına karşı ilgili ve sevgi dolu davranmadıkları ve şiddet uyguladıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kondakçı ve diğ. (2016) Türkiye’de dezavantajlı okulların toplumdaki soyutlandıklarını ve çevre desteği alamadıklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla alanyazında da dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan uygulamaları kabul etmekle birlikte okul yöneticilerine bu konuda önemli sorumluluklar düştüğü vurgulanmaktadır. Ancak DeMatthews (2014), okullarda bütçe ve zaman yetersizliğinin eğitim ve eşitlik konularındaki çeşitli sorunların sosyal adalet liderliğini neredeyse olanaksız bir görev durumuna getirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda okullarda öğrenci gruplarının gereksinimlerini karşılayabilmek için sosyal adalet liderliği, müdürler için zorunlu bir alan olarak görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin, öğretmenlerin de bu yönlerinin gelişiminin desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Okullar daha kapsayıcı bir sınıf oluşturmaya çalıştıklarında, veliler ve okul arasında çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi durumlarda okul yöneticileri doğrudan velilerin isteklerini yapmak yerine, onları inandırmaya çalışmalıdır. Bunun yanında sosyal adalet lideri olan okul müdürünün görevi, okuldaki eşitsizlik etkilerini en aza indirmek, dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden en iyi şekilde yararlanmalarını ve akademik gelişimlerinin desteklenmesini sağlamaktır (Özdemir, 2017). Okulların dezavantajlı olması, yöneticilerin öğrencileri sürekli izleme, bireysel gereksinimlerini karşılama, akademik başarılarını geliştirmelerine yönelik ek çalışmalar yapmalarını zorunlu kılmaktadır (Özcan ve diğ., 2018). Bu konuda Kondakçı ve diğ. (2016) Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adaletle yönelik sorumlulukları bulunduğunu, sorumluluklarının sadece mevzuattaki görev tanımlarıyla sınırlı olmadığını belirtmektedirler. Türkiye’deki gelir dağılımındaki adaletsizliklerin okullara yansıtıldığını ve okullardaki dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden eşit şekilde yararlanabilmelerinde okul müdürlerine önemli görevler düştüğünü, yasalarda olmasa da okul müdürlerinin örtük görevlerinden olduğunu belirtmektedirler. Nitekim Büyükgöze, Şayır, Gülcemal ve Kubilay (2018) araştırmalarında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunların yanında Karakütük, Özdoğan-Özbal ve Günbey (2019) de eğitim kurumlarında sosyal adalet liderliğinin yerine getirilbilmesi için, eğitim sisteminin sosyal adaleti destekleyici bir biçimde yapılandırılması ve politika yapıcılarının tüm öğretim düzeylerinde sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın son teması olan okul yönetiminden beklentiler teması altında ise, dokuz alt tema bulunmaktadır. Bu alt temaların alternatif kaynaklar bulma, sınıfların karma yapılarda oluşturulması, ev ziyaretleri / veli eğitimi, okul düzeyli sosyal etkinlik düzenlenmesi, veli müdahalesinde öğretmenin korunması, dezavantajlı öğrencilerin tespiti, rehberlik servisinin etkinleştirilmesi ve okullarda sosyal adalet kültürü oluşturma olarak oluştuğu görülmüştür. Öğretmenler bu alt temalara yönelik olarak okul müdürlerinden, dezavantajlı öğrenciler için çevrede bulunan kurumlarla işbirliği yapmalarını ve farklı kaynaklar bulmalarını beklemektedirler. Okulda sınıfları karma yapıda oluşturmaya büyük önem vermelerini istemektedirler. Yine

dezavantajlı öğrencilerin evlerine ziyaretler düzenlemenin öğrencileri daha iyi tanımak açısından etkili olabileceğini düşünmektedirler. Bunun için okul yöneticilerinin okul-öğrenci-veli iletişimini sağlayacak çalışmalar yürütmesini, özellikle dezavantajlı grupların etkili olabileceği alanlarda sosyal, okul içi etkinlikler düzenlenmelerini beklemektedirler. Öğretmenler, okul yönetiminin öğretmenin yanında olması gerektiğini, öğretmenin her türlü veli müdahalelerinden korunması gerektiğini, dezavantajlı öğrencilere maddi-manevi destek sağlanmasını, bu öğrencilere yönelik danışma hizmeti verilmesini ve her öğrenim yılının başında bu öğrencilere ait verilerin kendileriyle paylaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul yönetiminin her bir üyesinin birer sosyal adalet lideri olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu bağlamda okul genelinde tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğunun, hiçbir grubun bir diğerinden daha üstün olmadığını öğrencilere benimsetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yine öğretmenler, farklılıklara saygının temel etken olduğu bir okul kültürünün oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul yönetiminden beklentiler teması altında görüşleri yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmalardan birine göre sosyal adalet liderleri, ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerin başarılarının artırılmasını sağlamalıdır. Bununla birlikte, dezavantajlı öğrencilerin kendilerini soyutlanmış hissetmeyecekleri bir topluluk duygusu geliştirmelidirler (Özdemir, 2017). Bu kapsamda dezavantajlı öğrencilerin öncelikle eğitime erişilebilir olmaları sağlanmalıdır. Bu öğrencilerin eğitime erişimi sağlandıktan sonra da eşitsizliklerin giderilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Başka bir deyişle okulların, tüm öğrenciler için eşitliğin sağlandığı, sosyal refah alanı olması sağlanmalıdır (Taşkın-Alp, 2016). Ayrıca sosyal adaleti sağlamaya yönelik okul yönetimlerince gösterilecek çabalar, dezavantajlı öğrencilere değişik kaynaklar sunmayı, farklılıklarının kabul edilmesini ve öğrenmelerinin önemszenmesini kapsamalıdır (Tomul, 2009).

Tüm yukarıdaki araştırma sonuçları doğrultusunda; öğretmenler, sınıf içinde bu dezavantajları azaltacak uygulamalar yürütseler de velilerden, yönetimden, yasal sınırlılıklardan, okul olanaklarının yetersizliğinden ve zaman yetersizliğinden kaynaklı sınırlılıklar yaşamakta, çeşitli dirençlerle karşılaşmaktadırlar. Bu bağlamda okul yönetiminin çeşitli önlemler alması, var olan sınırlayıcı etmenleri ortadan kaldırması gerekmektedir. Nitekim uluslararası alanyazında okullarda sosyal adalet liderliğinin, okul içi sosyal adaleti sağlamada çok önemli bir etken olduğu belirtilmekte ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde bu konu üzerinde önemle durulmaktadır (Capper, Theoharis ve Sebastian, 2006; McClellan ve Domingues, 2006). Bu araştırma sonucunda sunulabilecek öneriler ise şu şekildedir:

- Okul yöneticileri, öğretmenlerin sosyal adaleti sağlama çabalarının önündeki engelleri onlarla konuşmalı ve her okul kendi özelinde var olan dezavantajlı durumlara ilişkin okul ile veli ve okul çevresi işbirliğinin geliştirilmesi, okul rehberlik birimlerinin etkin çalıştırılması, okul fiziki alanlarının düzenlenmesi gibi önlemler alınmalıdır. Bu kapsamda her okulun kendine özgü stratejik planları olmalıdır.

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev tanımlarıyla ilgili yasal düzenlemelerde sosyal adalet liderliği görevi ile ilgili açıklamalara yer verilmelidir.
- Okul yönetimi karma sınıflar oluşturma konusunda kararlı olmalı ve bu konudaki veli isteklerine olan bağımlılığı azaltabilmelidir.
- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere, okulda ve sınıfta sosyal adalet konusunda üniversitelerle işbirliği yapılarak farkındalık kazandırmak amacıyla eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Apple, M. (2006). *Eğitim ve iktidar* [Education and power]. (E. Bulut Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1984)
- Archer, L., Hutchings, M., Leathwood, C., and Ross, A. (2003). Widening participation in higher education implications for policy and practice. In L. Archer, M. Hutchings, and A. Ross (Eds.), *Higher education and social class* (pp. 193-220). London: RoutledgeFarmer.
- Aronowitz, S., and Grioux, H. A. (1991). *Postmodern education. politics, culture, and social criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Pres.
- Blackmore, J. (2009). International response essay leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875405.pdf>
- Bourdieu, P., and Passeron J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Boyles, D., Carusi, T., and Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. In W. Ayers, T. Quinn and D. Stoval (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp.30-43). Newyork, NY: Routledge.
- Bursa, S., and Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 319-340. Retrieved from <https://www.ejer.com.tr/public/assets/catalogs/en/sercanbursa64.pdf>
- Büyükgöze, H., Şayır G., Gülcemal. E., and Kubilay, S. (2018) Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961.
- Capper, C. A., Theoharis, G., and Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224. doi: 10.1108/09578230610664814

- Chiu, M. M., and Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739. doi: 10.1108/09578230710829900
- Çiftçi, Ç. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 154-175. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2914
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in U.S. Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 107-122. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/0dc8/c0fccfa85b7c38826b9609581deb9fb16041.pdf?_ga=2.232311899.598527801.1572606549-1346174419.1572606549
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00174.x
- Ferreira, F. H. G. ve Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği* (Çalışma Raporu Sayı: 4). <http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEYINTURKISH/147254-1269017398324/22764932/EgitimdeFirsatEsitsizligi.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th ed.). New York, NY: Continuum International Publishing Group Inc.
- Furman, G. C., and Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76. doi: 10.1177/0013161X03259142
- Furman, G. C., and Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone and C. Riehl. (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119-137). New York, NY: Teachers College Press.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. doi: 10.1080/0268093980130402
- Gewirtz, S., and Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509. doi: 10.1080/02680930210158285
- Gezer, M. (2017). Öğretimde sosyal adalet inançları ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 295-309. doi: 10.19126/suje.335868

- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183435> adresinden edinilmiştir.
- Karakütük, K., Özdoğan-Özbal, E. ve Günbey, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin eğitim yönetimi öğretim üyelerinin görüşleri. Y. Kondakçı, S. Emil ve K. Beycioğlu (Ed.), *14. Uluslararası eğitim yönetimi kongresi tam metin bildiri kitabı* içinde (ss. 807-813). İzmir. <https://drive.google.com/file/d/11tZYa4q2mqv86Snsn6Hc6wQnT9PoAY0a/view> adresinden edinilmiştir.
- Komba, A. (2013). Are economically disadvantaged children in Tanzania committed to primary schooling? *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(1), 63-82. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=abb37a69-c9c7-4b11-b2bd-594721fd575e%40pdc-v-sessmgr05>
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde (ss. 353-361). Ankara: Pegem Akademi
- McClellan, R., and Dominguez, R. (2006) The uneven march toward social justice: Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 225-238. doi: 10.1108/09578230610664823
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş [Life in schools: An introduction to critical pedagogyin foundations of education]*. (E. Z. Topkaya, G. Erdem, Z. G. Kani, A. Yavuz, M. A. İçbay, M. Tekin ve B. Akyol Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1989)
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/e5ab/8ccf44a1fcaa9980436566ea47b1b88dfe5d.pdf>
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Özcan K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547. doi: 10.17860/mersinefd.434775

- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. doi: 10.15390/EB.2017.6281
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.
- Shields, C. M. (2002). Social justice and academic excellence. *BCAdminfo*, 15(6), 8-10.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305. doi: 10.1501/SBFder_0000002223
- Taşkın-Alp, Y. (2016). *Öğrenciler ve eğitime erişim*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_OgrencilerveEgitimeErisim_YTA_0.pdf adresinden edinilmiştir.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/equityandqualityineducation-supportingdisadvantagedstudentsandschools.htm>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X06293717
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/597/77> adresinden edinilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments* (Global Education Monitoring Report 2017/8). Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference Princeton*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- Zufiaurre, B., and Wilkinson, J. (2014). School leadership: Is a shift from efficient management to social justice possible? *Enero*, 53(1), 114-129. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/5690/d734ec9315d7d57528fac9dc72b43fa2a830.pdf?_ga=2.166825210.598527801.1572606549-1346174419.1572606549



Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences

Year: 2019, Volume: 52, Issue: 3, 917-942

DOI: 10.30964/aujebfd.597200, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718



Social Justice in Classroom Management¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	07.26.2019	11.05.2019	11.05.2019

Seval Koçak ² and Aynur B. Bostancı ³
Uşak University

Abstract

The aim of this study was to determine the problems that disadvantaged students have in the classroom and teachers' efforts to ensure social justice in classroom management. The research was carried out with a case study design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 17 volunteer teachers working in public schools in Uşak. Data were collected by a semi-structured interview form prepared by the researchers and analyzed by descriptive analysis. According to the results of the study, teachers' opinions about social justice practices in classroom management were gathered under four main themes. These themes are in-class problems of disadvantaged students, classroom practices in resolving problems, limitations obstacles for teachers about the practices in the classroom and expectations from school management regarding social justice practices in classroom management. According to the research, although teachers carry out practices to reduce these disadvantages in the classroom, they have problems arising from parents, administration, legal limitations, lack of school facilities and lack of time. In this context, the school administration is expected to take various measures and eliminate existing limiting factors.

Keywords: Disadvantaged students, disadvantaged school, classroom management, social justice, social justice leadership.

¹This article was presented at the 14th International Congress on Educational Administration and published only as an abstract paper.

²Corresponding Author: PhD., Faculty of Education, Department of Educational Administration, E-mail: sevalkocak85@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9064-2335>

³Assoc. Prof. PhD., Faculty of Education, Department of Educational Administration, E-mail: aynurbb@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7927-6063>

Purpose and Significance

Social justice in education and the idea of creating a democratic society consciousness have become the focus of the attention of educators due to the increasing cultural diversity and social class differences. The discourse that reproduces existing inequalities as a result of the fact that disadvantaged groups cannot benefit from the right to education on an equal basis in social context (Apple, trans. 2006; Bourdieu and Passeron, 1990) was effective in social justice is an important field of study. The deepening of inequalities stemming from ethnicity and economic level of globalization has further increased the necessity and importance of social justice (Gewirtz, 1998; Zufiaurre and Wilkinson, 2014). In other words, the rapid cultural and demographic diversification in this process has made the issue of social justice in education an important field of study for schools (Furman and Gruenewald, 2004). Struggling with the damaging effects of students who are disadvantaged due to their social differences is involved in efforts to ensure social justice (Furman and Shields, 2005). Therefore, social justice in education includes efforts to ensure a democratic and fair educational experience in which all students, regardless of their social differences, benefit equally from qualified education and training. According to Furman and Shields (2005), social justice emphasizes the role of teachers in increasing the academic achievement of all students and raising awareness of a democratic society. Therefore, teachers, who are obliged to provide education services directly to the students, play an important role in ensuring social justice in education.

The aim of this study is to reveal the efforts of teachers to ensure social justice in classroom management on the basis of the problems experienced by disadvantaged students in the classroom, to determine the factors that limit the practices of teachers towards social justice in the classroom and to determine their expectations from the school administration. For this purpose, the following questions were sought:

According to the views of teachers;

1. What are the problems that disadvantaged students have in class?
2. What practices do teachers do to ensure social justice in the classroom?
3. What are the limitations and barriers to the activities to be carried out to ensure social justice in the classroom?
4. What are the expectations of teachers from school administrators in ensuring social justice in the classroom?

Method

This study has been carried out by qualitative research method. In the study, on the basis of classroom problems of disadvantaged students, teachers' opinions about social justice practices in the classroom, obstacles and limitations to these practices and their expectations from management were taken. The study group was composed

of 17 volunteer teachers working in public schools in Uşak. Data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers in accordance with the purpose of the study. The data were analyzed by descriptive analysis. In this study, the data were analyzed under the main themes determined in accordance with the purpose of the research and appropriate sub-themes were determined. In the analysis of the data, the expressions which could not be reached a common agreement were discussed again and sub-themes were finalized. The sub-themes obtained from the analysis of the data were supported by direct citations.

Results

According to the results of the study, teachers' opinions about social justice practices in classroom management were gathered under four main themes. These themes are "In-Class Problems of Disadvantaged Students", "Classroom Practices in Resolving Problems", which teachers made in order to minimize the problems experienced by in-class students, "Limitations" obstacles for teachers about the practices in the classroom and "Expectations from School Management" regarding social justice practices in classroom management.

The results of the first theme of the study, in-class problems of disadvantaged students, indicate that disadvantaged students experience considerable problems in the classroom. These sub-themes are: "Low level of readiness of students," "Low motivation-low achievement", "Class differences among students", "Undesired behaviors", "Peer bullying-exclusion", "Low resistance", "Low self-esteem and introversion", "Lack of basic skills" and "Deviation of purpose of attending school". The second theme of the study is that teachers' opinions about the theme of classroom practices in solving problems are gathered under seven sub-themes. These sub-themes are "Positive discrimination / special attention", "Homogeneous activity groups / seating arrangement", "Selection of course materials", "Creating democratic class culture", "Social awareness raising", "Psychological support / guidance assistance" and "Guidance". Six sub-themes were created under the theme limitations, which is the third theme for the obstacles to the practices in reducing the classroom problems of disadvantaged students. These sub-themes are "Parent-borne limitations", "Administrator-borne limitations", "Student-borne limitations", "Physical resources in school", "Legal limitations" and "Temporal limitations". Under the fourth and last theme of the research, expectations from school administration, there are nine sub-themes. "Finding alternative sources", "Creating classes in mixed structures", "Home visits / parent education", "Organizing school-level social activities", "Protection of teachers in parent intervention", "support services for teacher", "Identifying disadvantaged students", "Enabling guidance service" and "Creation of social justice culture in schools".

Discussion and Conclusions

The results of the first theme of the study, in-class problems of disadvantaged students, indicate that disadvantaged students experience considerable problems in

the classroom. According to the teachers' views, students may have low levels of readiness for the topics described in the classroom but they may be deprived of family support, interest and love. These situations are reflected in the academic and social achievements of the students and deprive them of basic skills. These students may isolate themselves from others, to be withdrawn, to have a lack of self-confidence mood. Özcan, Balyer and Yıldız (2018) have reached similar conclusions about the problems experienced by students in their research. In addition, the studies conducted in the literature support that disadvantaged students experience these problems (Chiu and Walker, 2007; Çiftçi and Çağlar, 2014; Komba, 2013; The Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2012; Sart, Barış, Sarıışık and Düşkün, 2016).

According to another result of the study, teachers who provide the formation of the theme of classroom practices in solving problems stated that they support their disadvantaged students with special care, make them feel successful and valuable and give them priority in social activities. The teachers also stated that in order to reduce the problems, they included all the students in the decisions without marginalizing these students in the classroom and they carried out the task distribution in the activities fairly and transparently. The teachers also stated that they carried out social responsibility activities in the classroom practices in order to develop social justice awareness in their classrooms, they also provided psychological support to these students by taking help from the guidance service and directed them to other activities. From these practices, it is seen that teachers strive to ensure equality between disadvantaged students and other students and to ensure that disadvantaged students can benefit from education and to solve their problems. Gürgen (2017) and Özcan et al. (2018) are consistent the results with the results of their research and are supported. Again, the practices of teachers towards disadvantaged students are consistent with the studies in the literature (Gezer, 2017; Karacan, Bağlıbel and Bindak, 2015; Tomul, 2009)

According to the theme of limitations the barriers to the practices of the disadvantaged students in reducing the classroom problems, teachers' views can be summarized as follows. The teachers stated that their parents were very indifferent, that the negative effects of the family affected the students and that the parents with a high educational level resisted their children being in the same class with the disadvantaged students. Again, teachers stated that school administrators were not interested in disadvantaged students. The teachers stated that the students who were disadvantaged were an important limitation in social justice practices. They stated that these students resisted the structures and developments, had no expectation from life and accepted that they could not get out of the situation. According to teachers, schools do not have a budget and physical equipment to support disadvantaged students. Teachers see the legal powers of school administrators as one of the obstacles to their social justice practices. Finally, teachers stated that they could not allocate time to disadvantaged students because of their work intensities. In the study, it was observed that similar results were obtained in the other studies conducted by

Özdemir (2017), Tomul (2009), Özcan et al. (2018) and Kondakçı, Oldaç and Şenay (2016). In the literature, although it accepts practices for disadvantaged students, it emphasizes that school administrators have responsibility for this issue (Büyükgöze, Şayır, Gülcemal and Kubilay, 2018; DeMatthews, 2014; Kondakçı et al., 2016; Özdemir, 2017; Özcan et al., 2018).

For the last theme of the research, in theme of expectations from school management, teachers expect school principals to cooperate with the institutions in the vicinity and find different sources for disadvantaged students. They want them to attach great importance to forming classes in a heterogeneous structure. They also think that organizing visits to disadvantaged students' homes may be effective in getting to know the students better. To this end, they expect the school administrators to carry out studies to ensure school-student-parent communication and organize social in-school activities, especially in areas where disadvantaged groups can be effective. The teachers stated that the school management should be with the teacher, that the teacher should be protected from all kinds of parents' interventions, that the disadvantaged students should be provided with financial and moral support, that these students should be consulted and that the data of these students should be shared with them at the beginning of each academic year. They also underline that each member of the school administration should be a leader of social justice. In this context, it is emphasized that all individuals have equal rights throughout the school, and that no group is superior to the other, and that students should be adopted. In addition, the teachers stated that it is necessary to create the necessary school culture in order to instill the differences as wealth and to transform all these values into lifestyles. The theme of expectations of teachers from school management coincides with the literature (Özdemir, 2017; Taşkın-Alp, 2016; Tomul, 2009).

In line with all the above research results; although teachers carry out practices to reduce these disadvantages in the classroom, they have problems arising from parents, management, legal limitations, lack of school facilities and lack of time. In this context, the school management should take various measures and eliminate the existing limiting factors.



Dil Öğretiminde Çok Dilli Bakış Açısı¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	28.02.2019	09.06.2019	25.10.2019

Gülşat Bican ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu çalışmanın amacı dil öğretiminde kullanılan tek dilli modeli, çok dillilik bağlamında yeniden ele almak ve alanyazındaki gelişmeler ışığında yeni yaklaşımları tanıtmaktır. Böylece disiplinlerarası bir bilim alanı olan dil öğretiminde var olan durum ve geliştirilmesi gereken yaklaşımlar tartışılabilecektir. Çalışma, betimsel bir araştırmadır ve alanyazın taramasıdır. Alanyazın tarama tekniklerinden geleneksel tarama ile yürütülen bu araştırmada, birden çok dil öğretimi ile ilgili alandaki temel kavramlar üzerinde, belirlenen amaç çerçevesinde inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede dil öğretimi alanındaki uzmanların dil öğretiminde, dillerin ayrılmasını savunan geleneksel yaklaşımlara seçenek olarak çok dilliliğe odaklanmayı önerdiği görülmüştür. Bu öneri, iki dillilik konusundaki araştırma ve gelişmelerden hareketle ortaya konulan bütüncül yaklaşımın sonucudur. Buna göre dillerin öğretiminde yeni bilgiyi var olan bilişsel yapılarla bütünleştirmek önemlidir. Böylece diller arası aktarım sağlanarak zayıf dilin gelişmesinde daha fazla yol alınabilir. Bu yaklaşımın temel çerçevesini, dil öğretiminde farklı dilleri bütünleştiren diller arası bağlantılar ve ders içeriklerini farklı dillerde sunan öğretim programı oluşturmaktadır. Bu çerçeve, iki dilli eğitimin güçlü modellerinde uygulanan çerçeve ile ortak özellikler taşımaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’de birden çok dil öğretimine yönelik programların geliştirilmesinde çok dilli yaklaşımın etkililiğini ortaya çıkararak dünyadaki iki dilli/çok dilli eğitim uygulamalarından yararlanılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Çok dillilik, iki dillilik, bütüncül yaklaşım, ana dili öğretimi, ikinci dil/ yabancı dil öğretimi.

¹Bu makale, 2018 yılında II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (USEAS 2018) yayımlanan yazara ait “Çok Dillilik Bağlamında Dil Öğretiminde Bütüncül Yaklaşımlar” isimli bildiriden yararlanılarak yazılmıştır.

²**Sorumlu Yazar:** Dr., Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkçe öğretmeni, E-posta: gulsat.bican@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2651-2261>

Çok dilliliğin uzun bir geçmişi vardır ancak küreselleşme ve nüfus hareketliliği gibi etkenlerden dolayı son zamanlarda görünürlüğü artmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezi'ne (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe –ECML, 2018) göre dünya nüfusunun yarısından fazlası iki ya da çok dillidir. İki dillilik ya da çok dillilik olarak adlandırılan, bireyin birden çok dil kullanması olgusu, kurumları, eğitim ortamlarını ve politikalarını pek çok yönden etkilemektedir. Avrupa ülkelerinde bireyin birden çok dil öğrenmesi, eğitim politikalarında öncelikli bir yere sahiptir.

Avrupa Komisyonu, 1995 yılında üç dilliliğin Avrupa eğitim sistemlerinin resmi hedefi olması gerektiğini açıkladıktan sonra Avrupa yurttaşları, zorunlu eğitim sırasında ana dillerine ek olarak iki dil öğrenmeye özendirilmiştir. 2000 yılında ise Avrupa Konseyi'nce Bilgi Ekonomisi üzerine yeni bir politika oluşturulmuş ve yabancı dil öğretiminde İçerik Temelli Öğrenme (Content and Language Integrated Learning-CLIL) yaklaşımlarının önemi vurgulanmıştır. CLIL modeli hemen hemen tüm Avrupa Birliği üye ülkelerinde vardır. Avrupa'da CLIL-modeli iki dilli programlar, öğretim programları içinde “çok dilliliğin uluslararası mozaığı”nin (Ruiz de Zarobe, 2013, s. 233, akt., Relano-Pastor, 2018) bir parçası olarak görülür ve çok dillilik bir zenginlik olarak benimsenir. Bu modelde üç dillilik hedefi için birden çok dilde öğretim yapılması söz konusudur ve dil öğretimi ile içerik öğretimi bütünleştirilerek dil becerilerinin içerikle birlikte kazandırılması hedeflenir (Lightbown ve Spada, 2006).

CLIL'in Avrupa ülkelerindeki hedefleri ve uygulanış biçimleri ülkelerin politik ya da yönetsel etkenlerine (birkaç resmi devlet dilinin varlığı, komşu ülkelerle yapılan işbirliği anlaşmaları) ve nüfus yapısına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneğin Çek Cumhuriyeti, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Bulgaristan'da CLIL tabanlı öğretim, yabancı dillere odaklanmaktadır. Slovenya ve Birleşik Krallık'ta (Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya), bu yöntemle yalnızca bir ya da daha fazla bölgesel ve/veya azınlık dili öğretilmesi hedeflenir. Belçika (Fransızca ve Almanca konuşan topluluklar), İrlanda, Lüksemburg, Malta ve Finlandiya'da ise iki resmi devlet dilinin kullanımı hedeflenir (Eurydice, 2006). Ülkemizde ise CLIL ile yabancı dil öğretimi hedeflenir ve bu model, yabancı dil ağırlıklı öğretim yapan devlet okulları ile çeşitli özel okullarda uygulanmaktadır. Ancak özellikle Avrupa'da yaygın olarak tercih edilen bu modelin etkinliği tartışılmaktadır. Helot ve Cavalli'ye (2017) göre CLIL modeli,

Öğrencilere yabancı dil öğrenme şansını daha çok verse de zayıf bir iki dilli eğitim biçimidir. Çünkü temel olarak yeni bir bütüncül eğitim modeli olarak değil, yenilikçi bir yabancı dil öğretim yaklaşımı olarak kavramsallaşmıştır. Bundan dolayı CLIL modeli çok az bağlamda etkili olur. (s. 479)

Okulda derslerin içeriğini ve yabancı dil öğretimini eşzamanlı ve birbiriyle ilişkili olarak sunma isteği, CLIL modelinin kuramını ortaya koyar. Ancak bu kuram her ne kadar övgü alsada sözü edilen program hakkında yapılan çalışmalar sonrası

çözumsuzlüklerle ilgili endişelerin tartışmasını içeren birçok çalışma yayınlanmıştır (Bruton, 2011; Cenoz, Genesee ve Gorter, 2013; Dalton-Puffer, Nikula ve Smit, 2010; Mehisto, 2008, Tabari, Heinze ve Sampaio, 2018). Bu endişelerin çoğu, CLIL modelinin yontembilimsel olarak belirsizlik taşıması, yaklaşım ve uygulamadaki çeşitliliğin fazla olması, hedef kitesinin her yaşta, her bağlamda ve her sosyo-ekonomik düzeydeki kişileri kapsıyor görünse de herkes için etkili olmaması ve değerlendirilme zorlukları gibi konular etrafında toplanmıştır.

Birçok ülkede yabancı dil/ikinci dil öğreten programlarda, beş yıl ya da daha uzun süre boyunca günde yaklaşık bir buçuk saat ikinci dil dersi verilmektedir (Baker, çev. 2011a). Ülkemizde yaygın olarak öğretilen ikinci dil/ yabancı dil İngilizcedir. İngilizce dersinin süresi, on iki yıllık zorunlu eğitim döneminde on yıl boyunca haftada yaklaşık dört saati geçmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet okullarında 2. sınıftan 12. sınıfa kadar toplam 1368 saatlik *damlama usulü* (Baker, çev. 2011a) ile İngilizce öğretimi yapılmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Ancak var olan görüşler, bu tür bir sistemle uzun yıllar sürdürülen ikinci dil öğretiminde, elde edilen sonuçların verimli olmadığı yönündedir (Işık, 2008). Suna ve Durmuşçelebi (2013), Türkiye’de dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerini ortaya koymak amacıyla yabancı dil öğrenme-öğretme sorunları ile ilgili alanyazın taraması yapmıştır. İnceledikleri çalışmalarda belirtilen sorunların ortak noktası, “Türkiye’de güçlü bir dil politikasının ve dil öğretim programının uygulanması için iyi tasarlanmış bir planlamanın olmamasıdır” (s. 7). Dil politikası, dil öğretiminde başarı sağlamanın öncelikli adımlarından biridir. Ancak dil politikaları güçlü programlar ve etkili yöntemlerle birlikte bilimsel bir çerçevede ele alınmalıdır. Ayrıca dil öğretiminde başarısızlık ülkemize özgü bir durum değildir. Örneğin Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de yapılan araştırmalar 12 yıl boyunca *damla damla dil öğretimi* modelindeki ikinci dil öğrenme programı ile çocukların çok azının yabancı dil/ikinci dilde gerçekten akıcı konuşabildiğini ortaya koymuştur. Üstelik en iyi durumda bile bu derslere katılan öğrencilerin küçük bir bölümü öğrendikleri dilde, o dili ana dili olarak konuşanlarla zar zor iletişim kurabilecek duruma gelmektedir (Baker, çev. 2011a). Baker’a (çev. 2011a) göre damla damla dil öğretimi okul dışında ikinci dillerini kullanmayan ve bu yüzden kısa süre sonra o dili unutan çocuklar yaratmaktadır.

Dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler, yeni yaklaşımların ve modellerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu makale, iki dillilik ve çok dillilik üzerine son yıllarda ortaya koyulan alanyazındaki güncel çalışmaları inceleyerek Türkiye’de yabancı dil öğretimi/ikinci dil öğretiminde yararlanılabilecek yenilikçi yaklaşımları tanıtmakta ve var olan politikaların gözden geçirilip yeni bilimsel gelişmeler ışığında dil politikasının ve dil öğretim yöntemlerinin güncellenmesini önermektedir.

Bu doğrultuda, ilk olarak çalışma alanındaki temel kavram olan iki dilliliğin tanımına ve kapsamına yer verilmiştir. Ardından alanyazında yer alan birden çok dil öğretimine yönelik geleneksel yaklaşımlara değinilmiştir. İlerleyen bölümlerde ise tartışmanın temelini oluşturan bütüncül yaklaşım ve onun dil öğretimindeki yeri

genişçe ortaya konularak iki dilli eğitim kavramı tanıtılmıştır. Tartışma ve sonuç bölümünde ise bağlamsal çerçeve üzerinden ek dillerin öğretimine yönelik uygulamalar, geleneksel ve yenilikçi bakış açıları tartışılmış, çeşitli öneriler sunulmuştur.

Tanımlar

İki dillilik alanında güncel kavrambilimin doğru anlaşılması, tartışmanın tutarlı ve anlaşılabilir bir düzlemde yapılması açısından önemlidir. Özellikle dil eğitimi gibi tartışmalı bir alanda kavramları belirtmek için kullanılan sözcüklerin karışıklığa yer vermemesi beklenir. Dil öğretim planlamaları yapılırken ortaya konulan hedefler, ilgili alana ait özel kavramlar üzerine şekillenir. Örneğin, *çift dilli*, *iki dilli* veya *çok dilli* kavramları temelde aynı kavrama göndermede bulunmasına karşın kaynaklarda farklı ifadelerle tanımlanmışlardır. Bu durum zaten karmaşık olan dil öğretimi alanının daha da karmaşık görünmesine neden olmaktadır. Benson (2009), çeşitli program hedefleri ve yaklaşımlardan söz ederken ortak bir kavram seti kullanmanın önemine dikkat çeker. Bu nedenle çalışmanın temel noktası olan iki dillilik kavramını ve kapsamını tanıtmakta yarar vardır. Örnekte belirtildiği üzere, iki dilli terimi, çift dilli veya çok dilli terimleri ile aynı kavramı anlatmak için kullanılan şemsiye bir sözcüktür (Baker, 2011b). İki dilliliğin tanımı uzun yıllar çok farklı boyutlarıyla tartışılmış olsa da “günümüzde birden çok dili günlük yaşantısında düzenli olarak kullanan bireyler iki dilli olarak kabul edilirler” (Grosjean, 2008, s. 10, akt., Bican, 2017). Akademik çevrelerde yaygın olarak benimsenen bu tanıma göre, bireyin iki dilli sayılabilmesi için günlük yaşantısında kullandığı tüm dillerde aynı düzeyde yetkin olması gerekmez. Söz konusu dillerde farklı düzeylerde yeterliğe sahip olan bireyler günlük yaşamlarında iki dili de kullanıyorlarsa iki dilli sayılırlar. Nitekim yabancı dil öğretimine yönelik ortak bir çerçeve sunan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) de bu tanımlamayı desteklemektedir. CEFR’de ikinci dil öğretiminin hedefi, birden çok dilde ideal ana dili konuşmacısı düzeyine ulaşmak olarak görülmemektedir. Nitekim bu düzey, ulaşılamaz ve adaletsiz bir hedef olarak görülür (Cook, 2010). Grosjean (2010), bildiği dillerde mükemmel konuşucu yetkinliğinde olanların genellikle çevirmenler olduğunu belirtmiştir. Bunun yerine, dil kullanıcısı, iki ya da daha çok dili hangi alanda kullanmaya gereksinim duyarsa o alana ilişkin sözcük ve kavramları, dilsel tavır ve becerileri edinir. CEFR’de ikinci dil/dillerin öğrenimi bireysel amaç ve gereksinimlerle sınırlandırılmıştır. Eylemlerin gerçekleşeceği alanlar, kişisel alan, kamu alanı, mesleki alan, eğitsel alan olabileceği gibi, farklı bir alan da olabilir (Council of Europe, 2001). Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere yabancı dil öğretimi/ikinci dil öğretimi ya da ek dil öğretimi, iki dillilikten bağımsız değildir. İki dillilik kavramı birden çok dil kullanımına yönelik farklı alanları kapsar. Bu bilgiler çerçevesinde birden çok dil öğretiminde geleneksel ve bütüncül yaklaşımlar aşağıda tanıtılmaktadır.

Geleneksel Yaklaşımlar

Birden çok dil öğretilen okul ortamlarında geleneksel olarak diller birbirinden ayrı tutulmaktadır. İki ya da daha çok dil öğretiminde her dile okulun öğretim programında genellikle ayrı ayrı yer verilir ve yalnızca hedef dilin sınıfta kullanılması istenir. Dilin özel bir konu alanı olarak ayrı bir sistemle öğretilmesi alışlagelmiş bir uygulamadır. Ayrıca okullarda her dil için farklı öğretmenlerin bulunması da yaygındır. Phillipson'a (1992) göre Anglo-Amerikan İngilizce öğretiminde kullanılan tek dilli yaklaşım, bilişsel, dilsel ve eğitimbilimsel açıdan geçerli değildir. Pennycook (1995) da "uluslararası kapitalizmin dili" (s. 43) olarak nitelediği İngilizcenin eğitim politikaları yoluyla dolaylı ya da doğrudan desteklenmesinin eğitim, iş ve sosyal çevrenin tek dilli bir elit lehine şekillenmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Dil öğretiminde izlenen tek dilli politikalar eğitim ortamlarına ve bu ortamlarda kullanılan dil öğretim uygulamalarına yansımaktadır. Cook'a (2001) göre tek dilli uygulamalar öğretmenler arasında çok az tartışılır ve bunlar dil öğretiminin temel taşları olarak kanıksanmış durumdadır. Özellikle D2'nin (ikinci dil) öğretildiği ortamlarda D1'in (ana dili) kullanımı uygun görülmez. Cook (2001), D2 sınıflarında D1'in kullanımını dışta tutan ilkeyi destekleyen olası nedenleri şöyle açıklamıştır: "(i) D2 edinim süreçleri ile D1 edinim süreçleri olabildiğince benzer şekilde ilerlemelidir. (ii) D1 ve D2'nin ayrı tutulmasının zihinde birbirine karışmayı önleyeceği varsayılmaktadır. (iii) Eğer D2 her zaman kullanılmazsa öğrenciler dil öğrenme olanaklarından yoksun kalırlar" (s. 404). Ancak bu varsayımları destekleyecek herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Cummins'e (2007) göre dilleri ayrı tutmanın bir açıklaması da okullardaki tek dilli anlatım yaklaşımlarının dünya genelindeki eğitim ve dil politikalarının etkisiyle süregelen egemenliğidir.

Alandaki araştırmacıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere yaygın olarak kullanılan ve ikinci dil öğretimini kendi içinde ayrı tutan uygulamaların etkililiğinin yeniden sorgulanması gerekmektedir. Üstelik çok dilli ortamlarda dil öğretimi politikaları her zaman sınıf içindeki dil uygulamalarıyla uyumlu olmayabilir. İkinci dil sınıflarında hem öğretmenler hem de öğrencilerin iki dil arasında kod değiştirmeleri (code-switching) ya da çeviriye başvurmaları sıklıkla rastlanılan bir olgudur. Her ne kadar derslerde D1 kullanımından uzak durulsa da özellikle D2'nin özel bir alan dersi olarak öğretildiği ortamlarda konunun anlaşılabilmesi için D1'in kullanımı kaçınılmazdır. Çünkü öğrenciler içeriği öğrenirken bir zorlukla karşılaştığında öğretmenlerden D1'i kullanarak açıklama yapmasını ya da bazı kavramların D1'deki karşılığını söylemesini isteyebilir. Çeşitli araştırmacılar, bu gibi durumları da göz önüne alarak dil öğretim süreçlerinde diller arasına sınır koymanın ve tek dilli öğretim yaklaşımlarının geçerliğini sorgulamaya başlamıştır. Anderson (2008) (akt., Creese ve Blackledge, 2010), var olan kalıplara kolayca uymayan bağlamlara yanıt veren dil öğretim yolları için daha esnek yaklaşımların benimsenmesi çağrısında bulunmuştur. Böylece yakın dönemde çok dillilik bağlamında geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarına seçenek olarak dil öğretimini daha geniş ve esnek bir çerçevede ele alan bütüncül yaklaşım öne çıkmıştır.

İki Dilliliğe Yönelik Bütüncül Yaklaşım

Yakın dönemde iki dillilik alanında yapılan çalışmaların çoğunda birden çok dil kullanan bireylerin farklı ve özel bir dil yapısına sahip olduğu görüşü yaygınlaşmıştır (Bialystok, Craik ve Luk, 2012; Block, 2007; Creese ve Blackledge, 2010; Cenoz, 2019). Bu bakış açısı, Grosjean'ın 1982'de ortaya koyduğu görüşlerden etkilenmiştir. Grosjean (2010) dil kullanımına bakarak tek dilliler ve iki dilliler arasında önemli farklılıklar olduğunu, iki dillilerin tek dillilerle veya aynı dilleri paylaşan diğer çok dillilerle farklı şekilde iletişim kurduğunu bildirmiştir. Adı geçen araştırmacı ayrıca, zihinde yer alan iki ya da daha çok dilin etkileşimli olduğunu ve bütüncül bir dil yapısı oluşturduğunu ileri sürer. Alanyazında bütüncül (*holistic*) ya da iki dilli (*bilingual*) yaklaşım olarak adlandırılan bu düşünceye göre, “iki dilli bireyin sahip olduğu özel dil yapısı kendi içinde kaynaşmış bir bütündür ve dil sistemleri, yerine göre bağımsız yerine göre etkileşimli çalışır” (Grosjean, 2008, s. 23). Bu görüş, iki dilli bir bireyi tek dilli bireyden ayırmakta ve iki dillilerin farklı bilişsel özelliklere sahip olduğuna işaret etmektedir.

Cook, 1991'de D2 kullanıcılarını bir bütün olarak incelemek için çokluyetkinlik (*multicompetence*) kavramını kullanır. Cook (2013) çokluyetkinliği, “aynı zihin ya da aynı toplulukta birden fazla dilin bilinmesi” (s. 447) olarak tanımlar. Cook'a (2013) göre dilsel yeterliliğin incelenmesinde dil kullanıcısı, D2'nin tamamlanmamış bir konuşmacısı olarak değil, bir bütün olarak ele alınmalıdır. Buradaki fikir, birden fazla dil kullanan bireyin farklı bir dil sistemine sahip olduğu, tek dilli ölçütlere göre değerlendirilmemesi ve eksik olarak görülmemesi üzerine kuruludur. Luk ve Bialystok (2013) da dillerin birbirinden ayrı ve bağımsız olmadığını, her iki dile ait dil dağarcığındaki deneyimlerin etkileşim içinde olduğunu dile getirmiştir. Adı geçen araştırmacıların görüşlerinden anlaşıldığı üzere iki dilli bir bireyin sahip olduğu dil dağarcığı, içinde farklı dilleri barındırır da birbirleriyle kesişen ya da etkileşime giren özelliklerden dolayı bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Bütüncül yaklaşıma göre iki dilli bireyler, iki dilden fazlasını üretmek üzere her iki dilin bilgisini birbiriyle bütünleştirir. Böylece diller birbirinin işlevselliğini artırır. Grosjean (2010)'e göre iki dilli bir kişi, iletişim sırasında konuştuğu tüm dilleri aynı ölçüde kullanmaz ve diğer iki dillilerle iletişim kurarken farklı dillerindeki kaynakları kullanabilir. İki dilli birey, sahip olduğu dil sistemiyle gereksinimlerinin gerektirdiği ölçüde dilsel yeterlilikler geliştirmiştir. İki ya da daha çok dile sahip bir kişi, dillerini farklı amaçlarla, farklı alanlarda, farklı kişilerle kullanır. Çünkü iki dilin gereksinimi ve kullanımları genellikle çok farklıdır. Birden çok dil kullanımına yönelik ortaya konulan bu düşünceler, geleneksel yaklaşımda dillerin ayrı olarak ele alınmasından farklıdır. Bu farklılıklar dillerin öğretimini yenilikçi bir bakış açısıyla yeniden ele almayı gerekli kılmaktadır.

Çok Dilli Eğitimde Bütüncül Yaklaşımlar

Dil öğretim yöntemleri sürekli olarak değişmektedir ve bir ülkeden diğerine hatta aynı ülke içinde bile değişkenlik gösterebilmektedir. Deneyimler ve araştırmalar

dil ediniminin uzun sürdüğünü göstermiştir (Collier, 1989; Cummins, 1991). Sürecin uzunluğu ve yabancı dil/ikinci dil öğretiminin sonuçlarını etkileyen değişkenlerin çokluğu, bu alanda etkililiği uzmanlarca kabul edilen ölçünlü (standart) yolların belirlenmesini güçleştirmektedir. Bundan dolayı birden çok dil öğretiminde kullanılan, birbirinden farklı çok sayıda model ve program geliştirilmiştir.

Son yıllarda iki dilli eğitim alanında gerçekleşen aşamalı gelişmelerin sonucu olarak dil öğretimine yönelik farklı yollar öneren kuram ve uygulamalar çoğalmıştır. Dil öğretimi alanında çalışmalar yürüten bazı araştırmacılar ikinci dil/dillerin öğretiminde, dillerin ayrılmasını vurgulayan geleneksel yaklaşımlara seçenek olarak çok dilliliğe odaklanmayı önermektedir (Cenoz ve Gorter, 2011; Creese ve Blackledge, 2010; Cummins, 2007, 2017; Garcia, 2007). Bu önerinin altyapısında iki dillilik alanında ortaya konulan görüşlerin yansımaları ve bu görüşlerle birlikte geliştirilen yeni kavramlar vardır.

Dillerin öğretimi alanındaki yeni kavramlardan *diller arası aktarım* (*translanguaging*), iki dilli konuşmacının en ayırt edici davranışıdır. Diller arası aktarım, en genel anlamda farklı dillerin birlikte kullanımı olarak tanımlanır. Eğitim bilimci Cummins'in (2007) tanımladığı bu ilkeye göre farklı dillerin sözdizinsel, dilbilgisel vb. yapıları birbirinden farklı olsa da bütün dillerin altında yatan bazı bilişsel ve dilsel özellikler vardır. Bu özellikler bir dilden diğerine aktarılırlar. Baker'a (2011a) göre "dilimimgeleri, söz dizimi, yazım kuralları gibi yönleri aktarıma uygun olmasa da ilk dilde kelimelere bağlanan kavramlar, kolayca ikinci dile aktarılır. Üstelik dilde yer alan anlamlar sistemi, kişinin kavram haritası ve becerileri iki dil arasında aktarıma hazırdır" (s. 223). Bu, birinci dildeki bazı becerilerin kazanımının ikinci dilde aynı becerinin kazanımını kolaylaştırdığı anlamına gelir. Örneğin okuma-yazma becerisini ilk dilinde kazanan bir iki dillinin bu beceriyi ikinci dilinde yeniden öğrenmesine gerek yoktur. Cummins'e (2000) göre diller arası aktarım ilkesi sayesinde birinci dili gelişmiş olan çocukların ikinci, üçüncü, hatta dördüncü dillerde okuryazar olması kolaylaşır.

Infante ve Licona'nın (2018) araştırma sonuçlarına göre, diller arası aktarım, gelişmekte olan iki dillilerin bilimsel uygulamalara ve müfredat içeriğine erişiminin sağlanmasına dilsel olarak yanıt veren pedagojik bir yaklaşım olarak işlev görmektedir. Garcia (2009), diller arası aktarımı, iki dillilerin var olan iletişimsel olanakları en üst düzeye çıkarmak için gerçekleştirdikleri bir eylem olarak tanımlar. Burada vurgulanan, diller arası aktarımın dilin kendisi ile ilgili değil iletişim ile ilgili olduğudur. Diller arası aktarım, dilin doğru ve yetkin kullanımına odaklanmaz. Bundan ziyade bu kavram, öğrencilerin yeni bilgi ve kavramları araştırırken, fikirler arasında bağlantılar kurarken ya da iletişim esnasında başkalarını anlamada onlara yardımcı olmak için tüm dil kaynaklarını ve dilsel becerilerini birlikte kullanmaları ile ilgilidir. Diller arası aktarım, dil eğitiminde dillerin kesin çizgilerle ayrı tutulduğu, Cummins'in (2008) *iki ayrıık* (*two solitudes*) yaklaşım olarak adlandırdığı tek dilli yaklaşımlara ve bu yaklaşımları öneren tek dilli eğitim politikalarına eleştirel bir gözle bakmayı gerektirir.

Dil öğretiminde bütüncül yaklaşım, tek dilli yaklaşımdan pek çok yönüyle farklıdır. Bütüncül yaklaşım, birden çok dilin öğretildiği bağlamlarda, bireyin kullandığı dilleri birbirinden ayrı olarak değil bir bütün olarak ele alır ve dil öğretiminde D1 ve D2'nin, dil becerilerini kazandırmada birbirlerine katkı sunduğunu ileri sürer. Bütüncül yaklaşımın Cummins'in (1991) bağımlılık ilkesi ile (interdependence principle) ortak görüşü yansıttığı söylenebilir. Bu ilkeye göre dillerin gelişimi birbiriyle bağlantılıdır ve dillerin öğretiminde yeni bilgiyi var olan bilişsel yapılarla bütünleştirmek önemlidir. Çünkü önceki bilgi, yeni bilgiyi yorumlamanın temelidir (Cummins ve Persad, 2014). Bu görüşü savunan uzmanlar dil öğretiminde öğrencilerin kendi kavramsal bilgisini etken duruma getirmek ve genişletmek için ana dili (D1) kullanımının dil dersleri dışındaki derslerin anlatımında özendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Böylece diller arası aktarım sağlanarak konunun anlaşılmasında ve zayıf dilin gelişmesinde daha fazla yol alınabilir (Baker, 2011a).

Cenoz ve Gorter (2011, 2015) konuşucuların tüm dil dağarcığı göz önünde bulundurulduğunda, onların dilsel kaynaklarını etkinleştirebileceğini ve bunun dilleri ayrı olarak öğrenmekten daha fazla etkili olacağını savunur. Cummins'e (2001a) göre eğitim ortamı çocukların her iki dile de erişimine izin verdiği sürece bu iki dil birbirini besler. ECML ağ sitesine (2018) göre ise her öğrenen bildikleri ya da kullandıkları farklı dillerde kendi dil dağarcığını oluşturur. Bir dilde kazanılan beceriler bir başkasını öğrenmede kullanılabilir. Bilinen diller arasında tamamlayıcılık ve etkileşim bulunmaktadır. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere bütüncül yaklaşımda öğrenilen diller birbirinden ayrı olarak ele alınmamakta ve dil dağarcığı gelişirken dillerin birbirlerine sunduğu katkı göz önünde bulundurulmaktadır.

Bazı dil becerilerinin bir dilden diğerine aktarımı ve bireylerin bildiği diller arasındaki etkileşim gibi çeşitli olgular, birden çok dilin öğretilmesinde, ilgili konuları bir bütün olarak ele almayı gerektirmektedir. Bu bağlamda bütüncül yaklaşımların temel çerçevesini, farklı dilleri bütünleştiren diller arası bağlantılar ve ders içeriklerini farklı dillerde sunan öğretim programı oluşturmaktadır. Bütüncül yaklaşımda birden çok dil öğrenenlerin dilbilimsel kaynaklarını etkinleştirmeleri ve dillerin ayrı ayrı öğrenildiği zamandan daha etkili dil öğrenenler durumuna gelebilmeleri için konuşmacıların tüm dilbilimsel bilgileri göz önüne alınmaktadır. Kramsch (2012), bu yeni eğilimleri tartışmakta ve bütüncül yaklaşımın uygulamalı dilbilim alanı için önemli kuramsal ve uygulamaya yönelik sonuçları olduğunu düşünmektedir. Cummins (2014) de dil programlarının birbirinden ayrı tutulmasını desteklemek için kanıt olmadığını açıklamaktadır. Eğitim bağlamında, bu kavramlar diller arasındaki sınırları yumuşatma eğilimindedir. Bazı uzmanlar, bu görüşlerden yola çıkarak dil öğretimini bütünsel olarak ele almayı ve program geliştirirken diller arası bağlantıları göz önünde bulundurmamayı önerir. Bu öneri dikkate alındığında iki dilli eğitimin güçlü modellerinde kullanılan yöntembilimin, çok dilli bakış açısının kuramsal önerileri ile ortak özellikler taşıdığı görülmüştür. Bu nedenle etkili bir ikinci dil öğretimi için iki dilli eğitimin tanımını, temel özelliklerini ve yöntembilimini ele almak önemlidir.

İki Dilli Eğitim

Çoğu ülkede yirmi birinci yüzyılın gelecek kuşaklarını dil zengini yetiştirmeye yönelik çeşitli dil öğretim modelleri bulunmaktadır. Bu modellerin, zayıf ve güçlü biçimleri vardır ve bunlardan güçlü olarak kabul edilenler birden çok dilde öğretim yapılmasını önerenlerdir (Baker, 2011b). Birden çok dil öğretimi için etkili olduğu belirtilen modellerde iki dilli eğitim (*bilingual education*) kavramı ön plana çıkmaktadır. İki dilli eğitimin genel bir tanımını United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) yapmıştır. Bu tanıma göre iki dilli eğitim, iki ya da daha çok dilin öğretim aracı olarak kullanılmasıdır (UNESCO, 2003). İki dilli diğer adıyla çift dilli eğitim, yabancı dil ya da ikinci dil eğitimi anlamına gelmemektedir. İki dilli eğitimde, adının da açıkça belirttiği gibi birden çok dil söz konusudur. İki dilli eğitimde öğretilmesi hedeflenen dil, programda öğretim dili ya da eğitimde araç dil olarak kullanılır (Field, 2011). Hedef dil, programda dil dersi olarak konumlanmasının yanı sıra diğer derslerde de öğretim dili olarak yerini alır.

May (2008), iki dilli eğitim programlarını üç başlık altında sınıflandırmıştır: *Geçişli (transitional)*, *koruyucu (maintenance)* ve *zenginleştirici (enrichment)* iki dilli eğitim modeli. Bu modellerden koruyucu ve zenginleştirici adıyla anılan modeller, güçlü model olarak kabul edilirken geçişli model, zayıf bir iki dilli modeldir (Baker, 2011b). Bu nedenle iki dilli eğitim modeli olarak adlandırılan programların hepsinin aslında iki dilli olmadığını söylemek olanaklıdır. Örneğin, özellikle Amerika'da İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi için yaygın olarak kullanılan ESL (*English as a Second Language*) programları her ne kadar iki dilli eğitim modeli olarak anılsa da iki dilli eğitimin temel çerçevesine uymaz. Çünkü öğretim programındaki konular sadece İngilizce ile sunulur. İki dilli eğitim ise eğitim etkinliklerinin iki (veya daha çok) farklı dilde yürütülmesini belirtir (Cummins, 2001b).

Alanyazında yaygın olarak kullanılan tanıma göre iki dilli eğitim, iki dille ders öğretimidir ve bu iki dilin okulun öğretim programının tamamında ya da bir bölümünde öğretim aracı olarak kullanılmasıdır (Baker ve Prys-Jones, 1998; Cummins ve Hornberger, 2008; Freeman, 1998; Hamers ve Blanc, 2000). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere iki dilli eğitim, öğretim programında yer alan çeşitli derslerin en az iki dil aracılığıyla yapıldığı eğitim türüdür. Bir programın, iki dilli sayılabilmesi için hem ana dilinin (D1) hem de ikinci dilin (D2) eğitim programındaki içeriğin aktarılmasında kullanılması gerekmektedir (Andersson ve Boyer, 1970, akt., Cummins ve Hornberger, 2008). May'e (2008) göre bu tanım, iki dilli öğretimi içermeyen programları doğrudan dışarıda bırakması nedeniyle önemlidir. Bunun ötesinde D1 temelli programlardaki öğrencilerin sadece D1'de eğitim-öğretim aldığı programlar da dil arka planları ne olursa olsun bunun dışında kalır. Ayrıca bu tanım ikinci bir dilin sadece konu olarak öğretildiği programları da dışarıda bırakır. Bir programın iki dilli bir program olarak kabul edilebilmesi için hem öğretim dili olarak hem de ders içeriğinin aktarımı bakımından iki dili sağlaması gerekir. Lindholm-Leary, (2001), bir programın her iki dilde de öğretim ve öğrenme amacıyla yer

almasının, hem D1 hem de D2’de dil öğrenenlere dil becerilerini uygulamada eşitlik sağlayacağını belirtmektedir.

Helot ve Cavalli (2017), iki dilli eğitime geniş ve kapsamlı bir tanımlama getirmiştir. Onlara göre iki dilli eğitim, “öğrencilerin dilbilimsel ve kültürel kaynakları, kendi dilleri, eğitim dilleri ve öğretim programında yer alan ek diller arasındaki (iki veya daha çok dil) tüm olası yakınlaşmaları ortaya çıkarmayı amaçlayan bütünlükçü öğretim biliminin yenilikçi bir yaklaşımıdır” (Helot ve Cavalli, 2017, s. 485) Aslında bu tanımlama yukarıda sözü edilen kavramlardan yola çıkarak birden çok dil öğrenen bireyi, öğretim sürecinde geliştirdiği dillerini, bu diller arasındaki ilişkileri de göz önünde bulundurarak iki dillinin sahip olduğu dil ve kültür dağarcığını bir bütün olarak ele alır. Avrupa Komisyonu’na (Council of Europe, 2018) göre iki dilli ya da çok dilli eğitim, birden çok konunun öğretimi konusunda bütüncül bir yaklaşım uygular. Örneğin, bunlar arasında geçiş bağlantılarını ya da kesişim noktalarını bulur ve düzenler. Çünkü dil becerisi her ne kadar farklı konulara bölünse de tek bir bütündür. Görüldüğü üzere son dönemde iki dilli eğitim bütüncül yaklaşımla birlikte anılmaktadır. Ayrıca iki dilli eğitim sadece dil öğretimi ile sınırlı değildir. İki dilli eğitimde iki dilliliğin yanı sıra iki dilli okur-yazarlık ve iki kültürlülük de amaçlanır (Baker, çev. 2011a). Yerinde ve gereksinimlere yanıt veren iki dilli güçlü bir program tasarımı, öğrencilere çok yönlü bir gelişim fırsatı sunmakla birlikte dil ve kültüre dair anlayışların zenginleşmesine katkı sağlar.

İki dilli eğitim kavramı genel olarak azınlık dillerinin ya da yüksek konumlu dillerin öğretiminin yapıldığı bağlamlarda yaygındır. Aynı zamanda göçmen dillerinin öğretiminde ya da miras dillerin öğretiminde de iki dilli eğitim modellerinden yararlanılır. İki dilli eğitimin farklı amaçlara yönelik çeşitli modelleri bulunmaktadır. Bazı modeller eklemeli (additive) iki dilliliği desteklerken bazıları eksiltici (subtractive) tek dilliliğe neden olur (Baker, 2011b). Araştırmacıların çoğu bu durumu göz önünde bulundurarak iki dilli eğitim programlarını temel olarak eklemeli ve eksiltici modeller adı altında tanımlamıştır. Eklemeli modeller, güçlü model olarak anılırken eksiltici modeller zayıf iki dillilik modeli olarak adlandırılırlar.

Amerika ve Kanada’da çeşitli bağlamlarda iki dilli eğitimin güçlü modellerine rastlanmaktadır. Özellikle 1960’larda Kanada’da geliştirilen Fransız daldırma programları uluslararası alanda oldukça iyi bilinmektedir. Kanada’daki Fransızca-İngilizce iki dilli daldırma programları güçlü modeller olarak ünlenmiştir (Baker, 2011b). Birçok iki dilli modelde fen, teknoloji ve matematik gibi dersleri İngilizce ya da başka bir uluslararası dilde öğretme söz konusudur. Ancak Baker’a (çev. 2011a) göre burada gizli bir çağrışım vardır ve bu tarz bir yönelim, öğrencilere diğer dilin çağdaş olmadığı, bilimsel kullanım açısından yeterli olmadığı izlenimi verebilir. Bu durum ikinci dile saygınlık kazandırırken öğrencilerin ana diline daha az değer vermesine neden olabilir. Bu nedenle program tasarımında diller arasında bir denge gözetmek, iki dilin de öğretim programında eşit ağırlıkta yer almasına dikkat etmek ve matematik, fen, teknoloji gibi soyut kavramların ağırlıkta olduğu dersleri D1 ile sunmak önemlidir.

Lindholm-Leary ve Block'un (2010) Kaliforniya'da ana akım İngilizce ya da çeşitli iki dilli programlara katılan 659 İspanyol öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre hem İngilizce yeterlilik hem de matematik testlerinde iki dilli programlara katılan öğrenciler, ana akım İngilizce programına katılanlardan daha yüksek başarı elde etmiştir (akt., Bialystok, 2018). Bialystok'un (2018) makalesinde, iki dilli öğretimin her iki dilde de öğrencilerin dil ve okuryazarlık becerileri için uzun süreli yararları olduğuna ilişkin farklı uzmanlar tarafından yapılmış pek çok araştırma sonucu yer almaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkılacak olursa, birden çok dilin öğretiminde var olan şartlar doğrultusunda öğrenci gereksinimlerine yanıt verecek çok dilli programlar tasarlanması ve ders içeriklerinin D1 ve D2 dillerinde sunulması, öğrenilen dillerden beklenen başarıyı elde etmeye önemli katkı sunacağı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim politikalarının değişen dünya koşullarına göre yenilenmesi, yeni gelişmelere ayak uydurabilmenin ve uluslararası gereksinimleri karşılayabilmenin öncelikli adımlarından biridir. Dünya genelinde ve özellikle Avrupa'da, çok dillilik hedefi, eğitim politikalarında öncelikli bir yere sahiptir ve özendirilmektedir (Council of Europe, 2001). Dillerin öğretimine yönelik program geliştirme konusunda ikinci dil edinimi alanının önemli bir bilgi kaynağı olduğu belirtilmektedir (Haznedar, 2012). İki dillilik ya da çok dillilik alanında yapılan araştırmalar sayesinde, son yıllarda alanyazına birden çok dil öğretilen bağlamlara yönelik yeni kavramsal çerçeveler ve öneriler getirilmiştir. Dil öğretimi alanında çalışma yürüten çeşitli uzmanlar, birden çok dilin öğretiminde dillerin birbirinden ayrı tutulmasını savunan geleneksel yaklaşımlar yerine çok dilliliğe odaklanmayı önermektedir (Cenoz ve Gorter, 2015; Cummins ve Persad, 2014; ECML, 2018; Helot ve Cavalli, 2017; Kleyn ve Garcia, 2019; Lin, 2013; Sierens ve Van Avermaet, 2014). Bu öneri, iki dillilik alanındaki araştırma ve gelişmelerden hareketle ortaya konulan bütüncül yaklaşımın bir uzantısıdır. Birden çok dil öğretiminde farklı dilleri bütünleştiren, diller arası bağlantılar kuran öğretim programları, dilleri ayrı bölümler olarak ele alan programlardan daha etkili olabilir (Helot ve Cavalli, 2017). Kramsch (2012), bütüncül yaklaşımdan hareketle geliştirilen çok dilli bakış açısının "kuramsal ve uygulamalı dilbilimin tüm temellerini ve yabancı dil öğretiminin geleneksel ve ulusal temellerini sorguladığı" (s. 109) için devrim niteliğinde olduğunu düşünmektedir (akt., Cenoz, 2019). Kramsch'ın ifadesi oldukça yerinde bir belirlemedir. Çünkü çok dilli bakış açısının benimsenmesi, eğitim politikalarında ve uygulamalarında köklü ve yapısal değişiklikler gerektirmektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinden başlayarak çeşitli uygulamaların değerlendirilmesine kadar olan süreçte tüm aktörler (alan uzmanları, alan uygulayıcıları, okul yöneticileri, veliler ve yetkili paydaşlar) dil öğretimi alanında çok dillilik çerçevesinde oluşan değişiklik, gelişme ve araştırmalar ile ilgili bilgi sahibi olmalı ve bu doğrultuda gereken değişiklikler için çalışmalar başlatmalıdır. Yetkili kişiler, var olan bilgiler ışığında ülkenin eğitim hedefleriyle ve gerçekleriyle uyumlu, bilimsel çerçeveye göre yapılandırılmış, işlevsel bir dil öğretim politikası belirlemelidir. Belirlenecek politikada okul öncesinden yüksek öğretimin

sonuna kadarki öğretim süreçlerini kapsayan ve yaşam boyu öğrenmeyi de göz önüne alan birbirine uyumlu ve tutarlı hedefler yer almalıdır.

Farklı ülkelerde çok dilli uygulamaların sonuçlarına yönelik yürütülen araştırmalar, okulların öğrencilerin çok dilli dağarcıklarının farkına varması ve değerlendirmesi durumunda, onlara daha başarılı bir eğitim şansı sunduğu sonucunu ortaya koymuştur (Jaffe, 2003; Martin-Jones ve Saxena, 2001; Moodley, 2007; Moschkovich, 2002; Olivares ve Lemberger, 2002; Olmedo, 2003; Peterson ve Heywood, 2007; Verhelst ve Verheyden, 2003) (akt., Sierens ve Van Avermaet, 2014). ECML'ye (2018) göre öğretim ortamlarında her bir dili birbirinden ayrı sistemler olarak ele almak yerine, sunulan tüm dillerin (belli bir ülkenin ya da bölgenin resmi dilini içeren öğretim dili -language of schooling-, öğrencilerin evde konuştukları farklı diller ya da okullarda ders olarak öğretilen yabancı diller) ortak yöntemler ve çoklu yardımcı yaklaşımlar yoluyla farklı konuları öğretmek için kullanılması, dillerin daha etkili öğrenilmesini sağlayabilir. Üstelik iki dilliliğin bireylerde dillerin gelişimi, bilişsel ve akademik gelişim üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu konusunda alan uzmanları arasında büyük ölçüde görüş birliği vardır (Baker, 2011b; Bialystok, 1991, 2001; Bialystok ve diğ., 2012; Early Childhood Learning ve Knowledge Center- ECLKC, 2016). Bu nedenle dillerin öğretiminin bütünlük bir çerçevede ele alınması, hem öğrenen hem de öğretene açısından başarıya götüren yolda önemli bir etkiye sahiptir.

Çok dilli bakış açısının temel çerçevesini, dil öğretiminde farklı dilleri bütünlükten diller arası bağlantılar ve ders içeriklerini farklı dillerde sunan öğretim programı oluşturmaktadır. Nitekim bu temel çerçeve, iki dilli eğitimin güçlü modellerinde (koruyucu ve zenginleştirici iki dilli öğretim modelleri) uygulanan çerçeve ile ortak özellikler taşımaktadır. Özellikle Kanada'da Quebec eyaletinde, Avrupa'da Lüksemburg, Malta, İspanya, İtalya, Hollanda, Belçika, İsveç, Finlandiya ülkelerinde; Birleşik Krallık'ta Galler ve İskoçya'da iki dilli eğitimin güçlü modellerini uygulayan çeşitli okullar bulunmaktadır. Bu tür güçlü modellerde ders içerikleri D1 ve D2 ile birlikte sunulmakta ve öğretilen dillerde iki dilli okuryazarlık ve iki kültürlülük hedeflenmektedir. Ancak güçlü iki dilli eğitim modellerinde uygulanan yöntemle çoğu Avrupa ülkesinde benimsenmiş olan CLIL'de uygulanan yöntemle karıştırılmamalıdır. Güçlü iki dilli eğitim modellerinde konu alanları sınırlı değildir ve D1 ile birlikte, D2'de de okuryazarlık becerilerinin kazandırılması hedeflenir. CLIL'de ise sadece bir ya da en çok iki temel konu D2 aracılığıyla öğretilir. Üstelik bu modelde konu içeriğinin anlaşılabilmesi için yüksek düzeyde bir dil yeterliliği gerektirdiği varsayımından yola çıkılarak model öncesinde öğrencilere bir veya iki yıl yoğunlaştırılmış D2 öğretimi sunulmaktadır. İki dilli eğitimin güçlü modellerinde ise erken yaşlardan itibaren D1 ve D2'nin birlikte kazandırılması söz konusudur. Güçlü modellerde D1 ve D2 öğretiminde bir denge olması gözetilir. Ayrıca bu modellerde dilin işlevsel olarak kazandırılması ve dil kullanımının sürekliliği önemlidir. Güçlü iki dilli programlarda D1'in göz ardı edilmesi ya da geride bırakılması söz konusu değildir. Bu tür programlarda dillerin, içeriğin aktarımında birlikte ve birbirini destekleyecek şekilde yer almasına dikkat

edilir. CLIL modelinde ise konuların öğretiminde ağırlıklı olarak tek bir dile (D1 ya da D2) yer verilir ve öğretimi hedeflenen ikinci dil, içeriğin aktarılmasında belirli konularla sınırlandırılır. Bu nedenle CLIL modeli daha güçlü bir iki dilli programa giriş yapmak için kullanılan bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Helot ve Cavalli, 2017).

Ülkemizde birden çok dilin öğretildiği bağlamlarda dillerin öğretimi için birbirinden farklı programlar uygulanmaktadır. Var olan programların çoğunda yabancı diller ayrı bir konu alanı olarak sunulmakta ve programlarda ikinci dil/dillere sınırlı bir süre ayrılmaktadır. Özel okulların çoğunda ise kullanılan yöntemler öğrenci özellikleri, program hedefleri ve öğretim yoğunluğu açısından çeşitlilik gösterse de ikinci dil öğretiminden beklenen akıcı konuşma ve anlamsal doğruluk hedeflerine var olan uygulamalar yoluyla ulaşmak her durumda olanaklı olmamaktadır. Üstelik bazı okullarda konu içeriğinin tamamını ya da büyük çoğunluğunu yabancı dil ile sunan programlar, D2 öğretirken Türkçenin (D1) ihmal edilmesine ve Türkçedeki *bilişsel akademik dil yeterliği (Cognitive Academic Language Proficiency-CALP)* (Cummins, 2015) gelişiminde aksamalara neden olmaktadır. Bu nedenle bu tür programların Türkçede ve yabancı dilde beklenen akıcılığı, üst düzey dil ve düşünme becerilerini kazandırmada yeterince etkili olup olmadığı araştırılarak tartışılmalıdır. Nitekim Tabari, Heinze ve Sampaio (2018), Türkiye’den örnek vererek matematik ve fen derslerini İngilizce alan öğrencilerin üniversite sınavlarında başarısızlığa uğradığını belirtmişlerdir. Hellekjaer’in (2010) (akt., Tabari, Heinze ve Sampaio, 2018) araştırmasına göre, üniversitedeki ders içeriklerini D2 aracılığıyla sunmak, araştırmaya katılan öğrencilerin % 42’sinde sorunlu görünmektedir. Örneğin bu konuda Almanya, önceliğinin öğrenci başarısı olması gerekçesiyle genel olarak CLIL uygulamalarında bilim içerikli dersleri ve matematiği Almanca sunmaktadır. Demircan (2013) kitabında “yüksek düşünce ürünü yaratma”nın yolunun temel derslerin ana dili ile öğretilmesinden” (s. 330) geçtiğini belirtmiştir. Program tasarlarken Türkiye koşullarına uygun hedefler belirlenmeli, 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilen üst düzey düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini sağlamak için temel dersler ve bilimsel içerikli derslerin öğretiminin Türkçe ile yapılması planlanmalıdır.

İki dilli eğitim, seçkin sınıfların, azınlık gruplarının ya da göçmenlerin dil eğitimine yönelik bir program olarak görülmemeli; yalnızca bu bağlamlarla sınırlandırılmamalıdır. Birden çok dil öğretilen tüm bağlamlar için iki dilli eğitimin başarılı örnekleri ve modelleri incelenmeli, olanaklar ve gereksinimler doğrultusunda yeni programlar geliştirilmelidir. Böylece iki dilli eğitim, yabancı dil/dillerin öğretimi için ya da ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için içerik yöntembilimini geliştirmede yenilikçi bir adım olabilir. Bu, birden çok dil öğretilen bağlamlarda disiplinler arası yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Ayrıca iki dillilikle ilgili ana dili, baskın dil ve ek dillerdeki dil edinimi kavramlarının paylaşılması ya da tartışılması, iki dilli olmak ve iki dilde öğrenmenin ne anlama geldiğine yönelik ortak kavramlar ve programda yer alan dillerin rolü hakkında ortak bir anlayış gereklidir. Bunların yanı sıra tüm öğretim etkinliklerinin uygulama ve değerlendirme aşamaları

ortaya koyulmalı ve incelenmelidir. Yapılan incelemelerde dil ve içerik öğretmek için iki dil kullanımının, öğrencilere uygulanan aktarım stratejilerinin ve öğrenmeyi destekleyen öğretici yöntemlerinin iki dil kazandırmadaki rolü ortaya konulmalıdır. Ancak tüm bunların gerçekleşebilmesi için eğitim politikaları, iki dillilik ve çok dillilik gibi kavramları desteklemeli, çok dilliliği, ülkenin gelişmesine katkı sunan bir kaynak ve zenginlik olarak benimsemeli ve var olan uygulamaları eksik ya da hatalı yönleriyle yeniden gözden geçirmelidir. Dil öğretim politikalarında 19. yüzyılın dünya görüşüne göre şekillenmiş eğitim sistemleri yerine 21. yüzyılın yeni gereksinimlerine göre geliştirilmiş yaklaşımların ön plana alınması gerekmektedir (Helot ve Laoire, 2011).

İki dilli eğitim programında yer alacak öğretmenlerin eğitimi, ele alınması gereken diğer önemli konudur. İki dilli programlarda çalışacak öğretmenlerin iki dilli eğitim modellerinin karmaşıklığını kavraması ve uygulama stratejilerini geliştirebilmesi gereklidir. Helot ve Laoire'e (2011) göre çok dilli bakış açısı değişiminin kalbinde yer alan ana aktörler öğretmenlerdir. Bundan dolayı iki dilli eğitim verecek öğretmenler, eğitimbilim ve dilbilim alanını ve güncel öğretim yöntemlerini bilmeli, iki dilli eğitime yönelik olumlu tutum sergilemeli, ayrıca kültürlerarası iletişimci olmalıdır (Benson, 2004). Başarılı iki dilli eğitimin özel koşullarını ortaya koyacak en önemli özne öğretmen olduğu için ilgili alanda çalışacak öğretmenler iki dillilik konusunda donanımlı olmalıdır.

Üniversitelerde uygulamalı dilbilim araştırma merkezleri kurularak bu merkezlerde birden çok dil öğretimine yönelik başarılı programların geliştirilmesi için çok dilli bakış açısının etkililiğini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca diğer ülkelerde var olan iki ya da çok dilli uygulamalar incelenmeli, uygulamaların işleyen ya da işlemeyen yönleri kendi içinde değerlendirilmeli ve işleyen yönlerinden program tasarlarken yararlanılmalıdır. Bu merkezlerde iki dilli eğitimin farklı bağlamlarda edinme düzeylerini karşılaştırmak, iyi uygulama örneklerini incelemek ve başarılı dil eğitimine giden özel koşulları tanımlamak için düzenli bir araştırma tabanı oluşturulmalıdır. Geliştirilen modeller pilot okullarda uygulanmalı ve başarılı olduğu durumda ülke genelinde yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca bu merkezlerde görev alan akademisyenlerin hem okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilere hem Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere hem de yabancı dil öğretimi bölümünde okuyan öğrencilere iki dilli ya da çok dilli eğitim ile ilgili bilgiler vermesi ve bu alanda çalışacak öğretmenlerin donanımını arttırması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Baker, C. (2011a). *Anne-babalar ve öğretmenler için rehber ikidilli eğitim* [A parents' and teachers' guide to bilingualism]. (S. Güvener, Çev.). İstanbul: Heyamola. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2007)
- Baker, C. (2011b). *Foundations of bilingual education*. New York, NY: Multilingual Matters.

- Baker, C., and Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Benson, C. (2004). Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, (2-3), 204-221, doi: 10.1080/13670050408667809
- Benson, C. (2009). Designing effective schooling in multilingual contexts: The strengths and limitation of bilingual 'models.' A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, and T. Skutnabb-Kangas (Eds.), in *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 63-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679. doi: 10.1080/13670050.2016.1203859
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., and Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends Cogn. Sci.* 16, 240–250. doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366. doi: 10.16916/aded.298779
- Block, D. (2007). Bilingualism: Four assumptions and four responses. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 66–82.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532. doi: 10.1016/j.system.2011.08.002
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*. 46, 71-86.
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85. doi: 10.1017/S0261444817000246
- Cenoz, J., and Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal* 95, 356–369.
- Cenoz, J., and Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. J. Cenoz and D. Gorter (Eds.), In *Multilingual education: navigating between language learning and translanguaging* (pp. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cenoz, J., Genesee, F., and Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243–262, doi: 10.1093/applin/amt011
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-531.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402–423.
- Cook, V. (2013). Multi-competence. P. Robinson (Ed.), *The routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 447–451). New York, NY: Routledge.
- Cook, V. (2010). The relationship between first and second language acquisition revisited. E. Macaro, (Ed.), in *The continuum companion to second language acquisition* (pp. 137-157). London: Continuum.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe (2018). *Plurilingual and intercultural education: Definition and founding principles*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>
- Creese, A., and Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94, 103-115.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language-proficiency in bilingual children. E. Bialystok (Ed.), In *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001a). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 19 (7), 15-20.
- Cummins, J. (2001b). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a diverse society*. Los Angeles, California CA: California Association for Bilingual Education Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10, 221–240.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. J. Cummins and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education Vol. 5: Bilingual education* (2nd Ed.). Boston: Massachusetts, MA: Springer.

- Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00358
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education* 26(6): 455-468.
- Cummins, J., and Hornberger, N. H. (2008). *Bilingual education*. New York, NY: Springer.
- Cummins, J., and Persad, R. (2014). Teaching through a multilingual lens: The evolution of EAL policy and practice in Canada. *Education Matters* 2, 3-40.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. O. García, A. Lin, and S. May (Eds.), in *Bilingual education. Encyclopedia of language and education* (pp. 103-115). Berlin: Springer.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., and Smit, U. (Eds.). (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamin.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancıdil öğretim yöntemleri*. İstanbul: DER yayımları.
- Early Childhood Learning ve Knowledge Center (2016). *An office of the administration for children and families*. Retrieved from <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/benefits-of-being-bilingual-eng.pdf>
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2018). Plurilingual and intercultural education. Retrieved from <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx>
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Retrieved from http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf
- Field, F. W. (2011). *Key concepts in bilingualism*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Freeman, R. D. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2007). Intervening discourses, representations and conceptualizations of language. S. Makoni, and A. Pennycook (Eds.), in *Disinventing and reconstituting languages* (preface). Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas (Eds.), In *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Blackswan.

- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. USA: Harvard University Press.
- Hamers, J. F., and Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haznedar, B. (2012). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-28.
- Helot, C., and Cavalli, M. (2017). Bilingual education in Europe. O. Garcia, A. Lin, and S. May (Eds.), in *Encyclopedia of bilingual and multilingual education* (pp. 472-487). Cham: Springer International Publishing.
- Helot, C., and Laoire, M. O. (2011). Introduction: From language education policy to a pedagogy of the possible. C. C. Haelot, and M. O. Laoire (Eds.), In *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible* (pp. 11-25). Bristol: Multilingual Matters.
- Infante, P., and Licona, P. R. (2018). Translanguaging as pedagogy: Developing learner scientific discursive practices in a bilingual middle school science classroom,. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Online First. doi: 10.1080/13670050.2018.1526885
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Kleyn, T., and Garcia, O. (2019). Translanguaging as an act of transformation. L. C. de Oliveira (Ed.), in *The handbook of TESOL K-12*, (pp. 69-82). doi: 10.1002/9781119421702.ch6
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*. 1, 107–128.
- Lightbown, P. M., and Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Luk, G., and Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605–621. doi: 10.1080/20445911.2013.795574
- May, S. (2008). Bilingual/immersion education: What the research tells us. J. Cummins and Hornberger, N. H. (Eds.), In *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 19-34). Boston, Massachusetts, MA: Springer.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: recognizing and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal* 1(1), 93-119. Retrieved from <http://www.icrj.eu/11/article8.html>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *İngilizce dersi öğretim programı. İlköğretim.* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *İngilizce dersi öğretim programı. Ortaöğretim.* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden edinilmiştir.
- Pennycook, A. (1995). English in the world/the world in English. J. W. Tollefson (Ed.), In *Power and inequality in language education* (pp. 34-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Relano-Pastor, A. M. (2018). Bilingual education and neoliberal CLIL practices. J. W. Tollefson and M. Pérez-Milans (Eds.), in *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 505-525). Oxford: Oxford University Press.
- Sierens, S., and Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. D. Little, C. Leung, and P. Van Avermaet (Eds.), In *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204–222). Bristol: Multilingual Matters.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 7-24.
- Tabari, F., Heinze, E. G., and Sampaio, A. (2018). How far from the premise; a meta-analysis and critical appraisal of literature on content and language integrated learning. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 60-103. doi: 10.5281/zenodo.1450984
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Education in a multilingual world. UNESCO Education position paper*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>



Multilingual Perspective in Language Teaching¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	02.28.2019	06.09.2019	10.25.2019

Gülşat Bican ²

Ministry of National Education

Abstract

This study aims to reconsider the prevalent strategies used for teaching more than one language in the context of multi-lingualism and to introduce new approaches in the light of developments in the literature. Thus, the current condition in the interdisciplinary area of language education and related approaches required to be developed will be discussed. The study is a descriptive one and is based on literature review. Using a traditional literature review, an examination of a complex set of up-to-date studies published by academically reliable and competent specialists has been conducted. Some specialists suggest focusing on multilingualism as an alternative to conventional approaches that emphasize the separation of languages in learning more than one language. This suggestion is a result of a holistic approach based on the research and developments in the field of bilingualism. Accordingly, the integration of new knowledge to the existing cognitive structures of an individual is crucial, as old information is the basis of interpreting new information. Interlingual connections combining different languages and a curriculum presenting course contents in different languages constitute a basic framework of this approach. As a result, using of worldwide bilingual-/multilingual educational practices and disclosing the effectiveness of the multilingual approach to develop programs for teaching of multiple languages in Turkey is suggested.

Keywords: Multilingualism, bilingualism, holistic approach, mother tongue education, second language education.

¹This article is written by the author having benefitted from a conference paper of the author: "Holistic Approaches In Language Teaching In Terms Of Multilingualism" published at 2nd International Symposium of Limitless Education And Research (ISLER 2018).

²Corresponding Author: PhD, Teacher of Turkish Language, E-mail: gulsat.bican@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2651-2261>

Purpose and Significance

Developed countries have been renewing their educational policies to meet their needs according to the rapidly changing global conditions and to adapt themselves to new developments. Across the world, and particularly in Europe, the aim of multilingualism has a prior place and is encouraged within educational policies of the developed countries. Languages are traditionally kept apart in teaching environments where more than one language are taught. In teaching two or more languages each language is generally presented separately in the teaching program of schools and only the target language is asked to be used in the classroom. The teaching of a language as a specific subject is a common practice. Besides, it is also widespread that different teachers are employed for different languages in schools. In many countries, language courses are taught for about one and a half hours for five or more years in programs providing a foreign/second language (Baker, trans. 2011a). In Turkey, English is the widely-taught foreign/second language. Through the twelve-year long compulsory education, English-teaching is provided for ten years and the time devoted for does not exceed approximately four hours. In public schools of the Ministry of National Education (MoNE-MEB, 2018a, 2018b) 1368 hours of English language teaching is provided from second to the twelfth year of the education by *dripping method* (Baker, trans. 2011a). However, existing studies indicate that results taken through such a system of second language teaching for long years are not productive (Işık, 2008). For instance, studies conducted in Canada, the United States, and the United Kingdom has revealed that few of the children can really speak a foreign/the second language fluently with such second language programmes for twelve years (Baker, trans. 2011a).

Method

The study is a descriptive one and is based on literature review. Using a traditional literature review, an examination over a complex set of data collected from up-to-date studies published by academically reliable and competent specialists of multi-lingual education has been conducted in the framework of the defined target of the study.

Results

The following are the major headlines outlining the findings and conclusions of the study.

Wholistic approach. New approaches and concepts have been brought up as critical problems are met while teaching more than one language and major deficiencies are observed in language programs of schools. Some specialists studying on language teaching suggest focusing on multilingualism as an alternative means to traditional approaches embracing the separation of languages in teaching of more than one language (Cenoz and Gorter, 2015; Cummins and Persad, 2014; ECML, 2018). This suggestion is grounded on the holistic view which has recently been presented based on research and development in the field of bilingualism. Accordingly, the

unification of new and existing knowledge can be a base to structure the knowledge while teaching languages. Thus, more distance can be taken to develop the weaker language providing transfer across languages.

This suggestion reflects the wholistic perspectives presented in the subject area of bilingualism and the new concepts developed accordingly alongside. *Translanguaging* is the most common trait of a bilingual speaker. According to the principle defined by Cummins (2007), each language has certain cognitive and lingual properties, though syntactic and grammatical structures underlying each one differs. These properties are the traits transferred from one of one's languages to another. For Baker, although the symbols, syntaxes, or spelling rules are not always appropriate to transfer, the concepts attached to words in the first language are easily transferred to another. Besides, a person's system of thinking, personal map of concepts, and other lingual abilities are ready to cross-lingual transfer (Baker, 2011b). This means that the achievement of certain abilities in the first language (L1) catalyzes the same skills in the second language (L2). For instance, it is not necessary for a one to learn the skill of reading and writing in the second language if he had already learned it in the first one.

According to Cummins (2000), thanks to the principle of cross-lingual transferring, children who have advanced skills in their first languages are more likely to be literate in a second, third, and even in a fourth language. The holistic approach to language teaching in multilingual contexts takes the languages one uses not separately but as a whole in hand; and depends on the claim that L1 and L2 contribute to each other in achieving lingual skills. Cenoz and Gorter (2011, 2015) argue that the approach also activates speakers' lingual resources -the totality of their multi-lingual vocabulary- and this will be more effective than learning each language individually. For Cummins (2001a), the two languages feed each other back as soon as the educational environment allows children to access both of the languages.

These concepts tend to soften the boundaries between languages in terms of education. Building on these phenomena, some specialists suggest taking language teaching holistically and keeping the interlingual binds in mind in developing educational programmes. As these suggestions are examined deeply, it has been realized that they have common traits with theoretical suggestions of the methodologies of successful models of bilingual education.

Bilingual education. There exist various models of language teaching worldwide aimed to bring-up linguistically-rich generations of the twenty-first century. these models have both weak and strong forms. Those accepted as strong ones suggest that education should be provided in more than one language. In these strong models the concept of bilingualism appears as a primary trait. UNESCO (2013) has provided an overall definition of bilingual education. According to this definition, bilingual education represents that two or more languages are utilized as tools of teaching. Bilingual or multi-lingual education does not refer to the provision of a second or foreign language. In bilingual education, the target language to be taught is

indicated as teaching language in the programme and language of implementation in education (Field, 2011). However, not all programs named as bilingual ones are really bilingual. For instance, despite being widely used in the USA to teach English as a second language, ESL-English as a Second Language- programs do not fit into the basic conceptual framework of bilingual education, because all curricular subject is presented in English. However, bilingual education refers to the conducting of educational activities in two or more languages (Cummins, 2001). According to the widely accepted definition in the literature, bilingual education is teaching of courses in two languages and use of these two languages in teaching program of -at least in certain part of it- a school as a tool of education (Baker and Prys-Jones, 1998; Cummins and Hornberger, 2008; Freeman, 1998; Hamers and Blanc, 2000;). As can be grasped by this definition, for a programme to be accepted as a bilingual one, it should both provide the two languages as a teaching medium and transfer the course content in the two languages.

Discussion and Conclusions

The fundamental framework of a holistic approach is made of translanguaging connections and a curriculum providing course contents in different languages in teaching more than one language. This framework has common traits with that applied in the successful models of bilingual education. In those models, course contents are presented in target languages and translanguaging transfer of skills are benefited. According to Helot and Cavalli (2017), translanguaging connections and the curriculum unifying different languages can be a more effective method than compartmentalizing languages. However, this methodology applied in strong bilingual education models (preserving and enriching models) should not be confused with the methodology applied in CLIL which has been embraced in many European countries. Subject areas are not limited in strong educational models, and literals skills in the additional language is targeted as well as in mother tongue. On the other hand, in CLIL, only one or, at most, two fundamental subjects are taught through the additional language. In the strong models of bilingual education, L1 and L2 are taught beginning from early languages. In these models, a balance in teaching of L1 and L2 is sought for. In these programs, L1 is not overlooked or left aside. In such programs, care is devoted to the use of languages to support each other in the transfer of the content. However, in the CLIL model, mostly one of the languages (either L1 or L2) is used in teaching subjects. Therefore, successful bilingual programs in plans made for functional teaching of more than one language provides more input than the CLIL does in both languages and has more continuity. Therefore, the CLIL model is accepted as an innovative methodology towards a more intense bilingual programme (Helot and Cavalli, 2017).

In Turkey, a variety of programmes are embraced in contexts where more than one language is taught. In many of the existing programmes, the foreign languages are presented as specific subject areas and limited time is devoted to the second language/other languages. Whereas, in many private schools, although methodologies

vary in line with student characteristics, programme targets, and intensity of education, it seems to be difficult to achieve fluency of speech and semantic correctness targeted in bilingual education through existing practices. Besides, some programmes in those schools providing all or most of the subject content in foreign languages lead to deficiencies in the development of cognitive academic language proficiency-(CALP) (Cummins, 2015) in Turkish. Therefore, further discussion over and deeper research into such programmes is required to uncover whether the level of fluency achieved/expected in Turkish and the foreign languages are enough to provide advanced skills of language and thinking.

Bilingual education should not be seen and/or limited solely for as a program intended for language education distinguished classes, minority groups, or immigrants. For all contexts where more than one language is taught, successful instances and strong models of bilingual education should be examined; new programmes should be developed in line with local possibilities and contextual requirements. This means that there is a need for developing interdisciplinary approaches for a variety of purposes. Moreover, a deepened discussion on concepts of mother tongue, dominant language, language acquirement in additional languages, being a bilingual individual, what means to be bilingual, and the roles of targeted languages should be made to develop a common understanding. Reconsidering failures and deficiencies, educational policies should embrace the concepts of bilingualism and multilingualism and consider them as resources and richness.

In addition to this, the implementation and assessment stages of all educational activities should be determined and examined. Teachers to work in bilingual programmes should also grasp the meaning and methodology of the models; as the most critical subject of a successful bilingual education is the teacher. Thus, they should be competent and well-equipped in terms of bilingualism. It is also crucial to found linguistic research centres under universities to facilitate research for developing multilingual programs matching contextual realities in the light of the holistic approach. A regular research base should be created examining global trends and best practices to develop new conditions to build successful language education. The centres would also contribute to inform and educate students of pre-school education, foreign languages, and Turkish language to equip those to work in the field.

Finally, in developing successful programs for second language teaching current global bilingual or multilingual practices should be benefited. Nevertheless, it is critical to evaluate the working/non-working sides of these practices. In order to put forward programs of successful language teaching, it is necessary to conduct systematic studies examining best practices of bilingual education applied in different contexts.



John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un Düşüncelerine Göre İnsan Doğasının Eğitimle İlişkilendirilmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	12.03.2019	25.08.2019	27.08.2019

Funda Demirel ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Eğitim, insanlık tarihi boyunca önemsenen bir konu olmuştur. Bu tarihsel süreçte, insanlara ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği ile ilgili birçok görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerin ortaya çıkmasında insan doğasına ilişkin temellendirmeler görülmektedir. İnsan doğasının ne olduğunun belirlenmesi eğitimin amacını da belirleyecek olan ögedir. Dolayısıyla bu araştırmada insan doğası kavramı önemli bir yer tutmuştur. Çalışmanın odağında, yaşadıkları dönemde düşünce ve uygulamaları ile eğitim bilimleri alanyazınında önemli etkileri görülen John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un insan doğasına ilişkin görüşlerinin eğitim üzerindeki yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Dewey ve Tonguç'un insan doğasına ve eğitime ilişkin görüşleri ortaya konularak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Doküman incelemesi modeli ile yürütülen bu araştırmada Dewey ve Tonguç'un eserleri ve onlar ile ilgili yazılmış eserlerden yararlanılmıştır. Yaşadıkları dönemin gereksinimlerine uygun bir eğitim felsefesi benimzedikleri ve düşüncelerini eğitim aracılığıyla gerçekleştirmeye çalıştıkları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, düşünürlerin öncelikle insan doğasının belirlenmesine önem verdikleri düşünülmektedir. Bunun nedeni, eğitimin amaçları ile yöntemlerinin belirlenmesinde insan doğası tanımlamalarından yararlanmaları olarak görülmüştür. Evrensel değerleri benimseyen Dewey ve Tonguç, eğitim aracılığıyla yetişecek bireylerin de bu değerleri benimsemelerini ve ortak paydada yaşama bilincine sahip olmalarını beklemektedir. Dewey ile aynı evrensel değerlere sahip olan Tonguç, evrensel değerler ile birlikte insanı sosyo-kültürel bağlamda yakın çevresi ile düşünerek Köy Okulları gibi ilerlemeci eğitim felsefesini benimsemiş bir uygulamayı yaşama geçirmiş ve günümüze değin tartışılmalı örnek bir uygulama sunmuştur.

Anahtar sözcükler: John Dewey, İsmail Hakkı Tonguç, eğitim felsefesi, insan doğası, ilerlemeci eğitim.

¹Bu makale Doktora tezi kapsamında hazırlanmış olup herhangi bir kongrede bildiri olarak sunulmamıştır. Tez Danışmanı Ankara Üniversitesi öğretim üyesi Prof.Dr. Hasan Haluk ERDEM'dir.

²Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, E-posta: fnddemirel@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6956-7377>

Eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği eski çağlardan bu yana önemini kaybetmeyen tartışma konularından biri olmuştur. Doğada tek başına yaşamak zorunda olmayan insan, toplum yaşamına uyum sağlayabilmek için eğitime gereksinim duymaktadır. Geçmişten günümüze kadar eğitim üzerine birçok kuram geliştirilmiştir. Immanuel Kant'ın (2007) "Eğitim Üzerine" adlı eserinde "yeryüzünde eğitime tek gereksinim duyan varlığın insan olduğu" görüşü, eğitimin eski çağlardan günümüze değin önemini sürdürmesini açıklamaktadır (Demirci, 2007, s. 106).

Eğitim konusu tarih boyunca filozoflar ve akademisyenlerce farklı şekillerde ele alınmıştır. Ancak pek çok şey üzerinde olduğu gibi eğitim konusunda da ortak bir görüşe ulaşılması olanaklı olmamıştır. İnsanların eğitiminde kullanılacak yöntem, uygulamacılar ve düşünürler tarafından farklı şekillerde anlaşılmıştır. M.Ö. 4-5. yüzyıllarda Platon'un ideal devlet anlayışına göre şekillenmiş istikrarlı ve hiyerarşik devlet yapısında yönetim süreci eğitimde başarılı olmuş kişiler tarafından yürütülmektedir. Platon'a göre eğitim sistemi duyuşsal alandaki görünüşlerin ötesindeki "idea"ları kavrayabilme yeteneğini sınamalı ve bu süreçte öğrenciler farklı aşamalardan geçirilmeli ve başarılı olanlar seçilmelidir. 13. yüzyılda Aquinalı Thomas ise skolastik insan idealine bağlı olarak akısal düşüncenin ahlaki yetkinlik anlayışıyla sıkı bir disiplin altında tutulmasını öngörmektedir. 17. yüzyılda empirist yaklaşımın temsilcisi John Locke kilise ve devlet otoritesine karşı bireysel özgürlüğü savunan liberal eğitim anlayışını savunmuştur. Locke'a göre insan doğasındaki ideler zamanla, yavaş yavaş, deneyim ile nesnelerin gözlemleri sonucu oluşmaktadır. 18. yüzyılda Aydınlanma Dönemi düşünürlerinden J. J. Rousseau ise doğal insan kavramı üzerinde durmuştur. Ona göre insan doğası yalnızca bellekten oluşmamaktadır. İnsan sezgisel, özgür, yalın ve öznel bir varlıktır. Rousseau'nun felsefi düşüncesinde ilerici eğitim anlayışı ve hareketinin başlangıcını bulmak olanaklıdır (Günay, 2018).

Günümüze gelindiğinde ise, yaşanan hızlı değişimler, bu değişimlere uyum sağlayabilmek için eskiye göre daha hızlı öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Böylelikle eğitimin önemi çağdaş toplumlarda her geçen gün artmaktadır. Cevizci'ye göre (1996) eğitim en geniş anlamında, insanın gelişiminde etkili olan tüm güçlerle belirlenen süreçtir. Bu anlayışa göre eğitim, insan olarak doğamızı anlamak ve yetkinleştirmek için yaptığımız ve başkaları tarafından bize yapılan her şeyi kapsar. Her ne kadar çoğunlukla dışarıdan bir etki ile insanlar eğitime çalışılrsa da kişinin isteği olmadan davranışlarında kalıcı değişiklikler olması zordur. Dolayısıyla eğitim, kişinin isteğiyle, rasgele olmayan, belirli bir yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Bununla birlikte eğitimi insanın doğumundan ölümüne kadar edindiği deneyimlerden oluşan bir süreç olarak da görmek olanaklıdır (Sönmez, 2002). Eğitim yalnızca okulda başlayıp biten bir süreç değildir. Ailedeki eğitim, okullardaki eğitim-öğretim ve diğer formasyonlar, eğitim sürecinin öğelerini oluştururlar. Bütün bu bağlam ve süreç çerçevesinde öğrenme durumu söz konusudur. Bu nedenle eğitim kavramı ile birlikte insan kavramı üzerinde de düşünülmesi gerekmektedir (Günay, 2018). Eğitimin amacı, her şeye, gerçekten insana özgü bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme olanağı sağlamaktır. Eğitimi terbiyeden ve kendiliğinden bir olgunlaşmadan farklı

kılan şey, insani olanla kurulan temel bağıdır. İnsan olmak, insan haline gelmeyi öğrenmektir (Bircan, 2018).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere eğitimin odağında insan bulunmaktadır. Eğitim kavramı insan kavramıyla doğrudan bağlantılıdır ve her filozofu onun üzerinde düşünmeye yönlendirmektedir. İnsan ancak eğitim aracılığı ile insan olur. Eğitim görece insanın ne olduğu tanımlanmadığı sürece, eğitimin amaçlarına ulaşılması olanaklı görünmemektedir. Dolayısıyla eğitimin anlamlandırılmadığı, anlaşılmadığı, hedefi ve amacının belirgin ve açık olmadığı zaman da huzursuzluklar ortaya çıkabilir (Bilhan, 1991). Filozofların felsefenin başlangıcından bu yana *İnsan nedir?* sorusuna yanıt aramaları rastlantı değildir. Nitekim, her filozofun düşünme doğrultusunu belirleyen, onun konulara nasıl ve ne türden bir bakış yönelttiğini açığa çıkaran bir insan anlayışı bulunmaktadır. Filozofların insan anlayışı ortaya çıkartıldığında, onların eğitim kuram ve yaklaşımlarının temeli ortaya çıkarılmış ve anlamlandırılmış olur (Günay, 2018).

Eğiten ve eğitilen bir varlık olarak insan düşünüldüğünde de aynı soruyla karşılaşmaktadır: *İnsan doğası nedir?* Bu soruya yanıt ararken yaşamın anlamı, amacı, insanın yapabilecekleri gibi temelde insan doğasına ilişkin düşüncelerden etkilenilmektedir (İçen ve Tuncel, 2018). Bu konuya ilişkin tartışmalar ve anlaşmazlıklar genellikle iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki insan doğasının değişebileceği, diğeri ise değişemeyeceği şeklindedir. Bu görüşlerin temel alındığı kanıtlarda insan doğası baskın bir yer tutmaktadır (Kılıç, 2004). İnsan doğasının değişebildiğinin veya değişmesinin olanaklı olmadığına incelenmesi, insan doğasından ne anlaşıldığını ortaya koyacaktır. Fakat bunun değişemeyecek oluşu eğitimi de anlamsızlaştıracağı için bu konudaki baskın görüş, insan doğasının eğitilebilir olduğudur. Eğitim, davranışçı yaklaşıma göre bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişim meydana getirme süreci olarak tanımlanmakta (Ertürk, 1988), yapılandırmacı yaklaşıma göre ise bireyin deneyim yoluyla edindiği var olan bilgileriyle yeni fikirleri bağdaştırarak yeni anlamlar oluşturduğu etkin bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2007). Dolayısıyla eğitimle değişmesi olanaklı olan insanda istedik davranışların meydana getirilebilmesi için onun doğuştan getirdiği ve deneyim yolu ile geliştirdiği insanın iç oluşlarının doğru bir şekilde anlaşılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle insan doğasının belirlenmesine ilişkin en gerçekçi yaklaşımın, eğitim sürecinin bir çıktısı olarak elde edilebilecek başarıyı da doğrudan etkilemesi söz konusudur (Burkaz, 2014). Ancak eğitimle yetiştirilen insan, toplumsal ve evrensel değerler ölçeğinde öncelikle doğru tanımlanmalı, bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak en doğru biçimde anlaşılmalıdır (Uysal, 2004).

Günümüze kadar birçok bilim alanında ciddi ilerlemeler kaydedilmiştir. Ne yazık ki insan eğitimi alanında aynı ilerleme adımları, aynı kuvvetle atılamamaktadır. Bu durum, insan doğasının yüksek anlamlı iç oluşundan ve bunun değerinin kavranamamasından kaynaklanmaktadır. İnsandaki bu değer kavranılmadıkça, devamı aynı özenle sürdürülmedikçe ve geliştirilmedikçe tüm bu bilimsel ilerlemeler

için sağlam bir temel oluşturulamaz. Bunların sürdürülmesi ve geliştirilmesi sadece gerçek insan eğitime bağlıdır. İnsan eğitimi, insan doğasının derinliklerindeki iç oluşları anlamlandırmakla olanaklıdır (Tonguç, 1952).

Bu çalışmada insana kendi doğasını gerçekleştirme potansiyeli sunan 19. ve 20. yüzyıla damga vurmuş filozoflardan biri olan John Dewey ile aynı yüzyıllarda Türk Eğitim Tarihi içinde yaptığı önemli çalışmalarıyla Cumhuriyet Dönemindeki eğitim devrimlerinde önemli bir yere sahip olan İsmail Hakkı Tonguç'un insan doğası görüşlerine göre eğitim felsefesi tanımlamalarının üstünde durulmaktadır. Dewey ve Tonguç'un insan doğasına ilişkin görüşlerinin eğitim üzerindeki etkilerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı bu çalışmada, eğitim aracılığıyla insanda ne gibi değişiklikler yapılabileceğine ilişkin görüşlerinden hareket edilmektedir. Eğitime daha geniş bir bakış açısı ile bakılmasını sağlamak amacıyla birbirlerine yakın dönemlerde yaşayan bu önemli fikir adamları seçilmiştir. Ayrıca Türk eğitim sistemine önemli katkıda bulunmuş olmaları ve Türk insanına uygun eğitim modeli tanımlamaya çalışmaları bu seçimin bir diğer nedenidir. Bu düşünürlerin daha iyi anlaşılabilmesi için onları besleyen devrin şartları ve yetişme koşulları incelenerek dönemlerinde etkili olan eğitim yaklaşımları ortaya konmuştur. Daha sonra, onların yaklaşımlarından hareketle kendi dönemlerinden sonraki dönemler için sundukları eğitim sistemi önerileri üzerinde durulmuştur. Her ne kadar Dewey ve Tonguç bir çok araştırmaya konu olmuşlarsa da insan varlığı üzerine düşünceleri ve eğitim fikirleri ortak bir çalışmada karşılaştırmalı olarak incelenmemiştir. Bu çalışmada bu yönde bir tartışmanın ele alınması amaçlanmıştır.

John Dewey'in İnsan Doğası ile İlgili Düşüncelerinin Eğitim Üzerine Yansımaları

Bu bölümde John Dewey'nin yaşamından önemli kesitler ile onun eğitim ve insan doğası etkileşimine nasıl yaklaştığıyla ilgili bilgiler tartışılacaktır. Ayrıca diğer filozoflardan farklı olarak kendi eğitim felsefesini oluştururken insan doğasını nasıl ele aldığı ile ilgili görüşlerine de yer verilmiştir.

1859-1952 yılları arasında yaşamış bir filozof, toplum bilimci ve eğitimci olan John Dewey, Vermont Üniversitesi'nde iken hocası G. H. Perkins ve T. H. Huxley'in "İlköğretim Fizyolojisinde Dersler (Lessons in Elementary Physiology)" kitabından etkilenerek evrim teorisi ile ilgilenmeye başlamıştır. Ona göre var olan bilgi kuramları ve psikoloji bilgisi yetersizdir. Darwin'in doğal seleksiyon düşüncesi, insanın çevresi ile etkileşimini önemseyen Dewey'i derinden etkilemiştir. Dewey, Vermont Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra iki yıl lise öğretmenliği yapmıştır fakat felsefe üzerine çalışmalar yapmayı planlamaktadır. Speculative Philosophy dergisine gönderdiği "Materyalizmin Metafiziksel Varsayımı (The Metaphysical Assumption of Materialism)" makalesinin kabul edilmesinden cesaret alarak Johns Hopkins Üniversitesi'ne kayıt olmuştur ve burada doktora çalışmasını yürüten George Sylvester Morris ile G. Stanley Hall'dan etkilenmiştir. Hegelci filozof olan Morris'in Alman idealizminin doğa karakteristiğini düşüncelerine yansıtmasından ve Hall'un doğa bilimlerinde kullanılan araştırma yöntemlerinin sosyal bilimlerde de

kullanılabileceği düşüncesinden etkilemiştir (Field, 2017). Dewey geleneksel eğitim anlayışının hüküm sürdüğü zamanda eğitim aldığı kurumlarda insanın iç dünyasının ötelenerek zorlama bir eğitim verilmesi nedeniyle yaşamda karşılaştığı zorlukları kolayca atlatamamış fakat bunlarla yılmadan mücadele etmiştir. Bu durum onun güçlü bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Hayatı boyunca, karşılaştığı işlevini yitirmiş geleneksel yapılara karşı çıkmıştır. Kurumların işlevsel bir yapı kazanmasının önemini küçük yaşlarda anlamış, sıkıntısını yaşadığı artık çok yararı olmayan eski alışkanlıkların yıkılması için uğraş vermiştir. Dewey, eğitime getirdiği yaklaşımla okulu sadece bilgi veren kurumlar olmaktan çıkartarak davranış kazandırılan kurumlara dönüştürmüştür (Yıldız, 2014).

Eğitim ile davranış kazandırılan insan doğuştan bazı eğilimlere sahiptir. Kültür ve çevreden edindiklerine göre doğuştan getirdiği eğilimler şekillenmektedir. Yaradılıştan yalnız olan insan toplumsal bir varlık haline gelmektedir. Kendi varlığını koruyabilmek için diğer insanlarla beraber yaşamak zorundadır. İnsanı bireyliğe götüren bazı koşullar gelişse bile insan tümüyle bireysel bir varlık değildir. İnsan eğitimle toplumsallaşan bir canlıdır. Bireyle toplum arasındaki bu etkileşim sürekliliğini her zaman korur. Bu nedenle insanı değerlendirirken toplumdan ayrı düşünmemek gerekmektedir (Bilhan, 1991). Dewey'e (1987) göre insan toplumdaki diğer insanlarla etkileşimde bulunan, ortak fiziki ve sosyal bir ortamda yaşamakla birlikte özerk olan bir varlıktır. İnsanın bir fert olarak değerlendirilmesi ancak toplum ile olanaklıdır. İnsanın bireysel varlığı, toplumsal varlığı ile ilişkilidir. İnsanın varlığı toplum içerisinde anlamlı duruma gelmektedir. İnsanlar toplum içerisinde birbirlerine yardımcı olarak problemleri çözmekte ve yeteneklerini geliştirmektedir.

Dewey, kişisel deneyimlerinden yola çıkarak insanın yapmış olduğu eylemlerin tamamıyla öznel olmadığını ifade etmektedir. Ona göre insanın kendisi dışındaki etkenler davranışlarını etkilemektedir. İnsanlar, gerçekleştirmeye çalıştıkları eylemler için çoğunlukla diğerlerinin yardımına gereksinim duymaktadır (Dewey, 2004). Doğuştan sahip olduğu özgürlüğünden ödün vererek olanaklarını genişletme yoluna gitmektedir. Bireyler yaşamını daha iyi bir şekilde sürdürebilmek için buna gereksinim duymaktadır (Dewey, 1987). O, yaşamın akıcı bir hareket olduğunu fikirlerimizin bu hareket içinde birer alet olduğunu düşünür. Dewey'e göre düşüncelerimiz, şeyleri birbirine bağlayan, çevreyle uyum kurmamıza olanak sağlayan, bizi deneyimlerimizin bir parçasından diğer parçasına taşıyan araçtır (Bal, 2010).

Dewey'e (1966) göre insanın çevresi ile sürekli etkileşimde olması, bitmeyen ve bölünmeyen bir alışverişi getirmektedir. Bu nedenle insanın çevresi ile etkileşimiyle oluşan deneyimler, insan için önemli bir yere sahiptir. Toplumla iç içe olan insanın gelişimi için buna gereksinimi vardır. Deneyimin basit bir düşünce paylaşımından çok ileri olduğunu düşünmektedir. İnsan, yaşamı ile özdeşleşmiş bir durumdadır. Topluma gereksinimi olan insan, çevresiyle iletişim içerisinde olmak zorundadır. Çevresine bağımlı olan insan, deneyimleriyle çevresini değiştirirken kendisi de değişmektedir.

Dewey, alışkanlıkların çevreyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Solunan havanın akciğerle, midenin sindirim işlevini gıda ile yapması gibi çevresel etkenlerin insan alışkanlıklarında önemli olduğunu belirtir. Konuşma, dürüstlük gibi kazanılmış işlevlerde de çevresel etkenlerin etkili olduğunu söylemektedir. Ahlaki eğilimlerin yalnızca kişiye ait olduğunun düşünüldüğü ve böylece kişinin doğal ve sosyal çevreden kaynaklanan etkenlerin ayrıştırıldığını belirtmektedir (Dewey, 1922). Dewey'e göre insanlar birbirlerinden farklı özellikler taşımaktadır. İnsanların karakter yapıları çok küçük de olsa diğerlerinden farklılık göstermektedir. Bunlar çok kolay anlaşılabilir özellikler olabileceği gibi, zor fark edilebilecek karakter özellikleri de olabilir. Bu nedenle eğitim uygulamalarında insanların birbirinden değişik mizaçlara sahip oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Birbirine benzer bireyler bile aynı özellikleri taşımadığı için insanların içsel eğilimleri dikkate alarak davranılması gerekmektedir (Dewey, 1987).

John Dewey'in insan doğasına ilişkin görüşlerinde J. J. Rousseau'dan etkilendiği söylenebilir. İnsanın gereksinimi olan her şeyin eğitimle kazandırılabilmesi görüşünün Rousseau ile değiştiğini ileri sürmektedir. Onun zamanına kadar insanların sahip oldukları doğal eğilimlerin önemsenmediğini hatta engellendiğini belirterek dışarıdan müdahalelerle insanın biçimlendirildiğine dikkat çekmektedir. Dewey (2004), Rousseau'nun getirdiği doğacı eğitim anlayışı ile bireyselliğin ön plana çıkarılmasını olumlu değerlendirmektedir. Dewey (2004), insanların birbirinden değişik karakterlere sahip olması nedeniyle onların taşıdıkları özelliklere uygun eğitim verilmesini savunmuştur.

Dewey, doğal eğilimlerle dünyaya gelen insanın çevresi ile etkileşimi sonucunda değiştiğini düşünmektedir. Dewey'e (2004) göre toplumsal bir varlık olan insan için çevre çok önemli ve etkilidir. Çevrenin etkisi ile sürekli karşı karşıya olan insanın olumlu yönde değişimi, belirlenmiş koşullar sayesinde gerçekleştirilmelidir. Bu bakımdan eğitimi, insanın rasgele bir çevre ile etkileşimde bulunmasından ise, yapay da olsa insana doğal eğilimlerine uygun bir yönlendirme sağlayan bir çevre olarak görmektedir. Bu noktada, eğitimin bir gerçeklik olabilmesi için hangi çevresel koşulların hazırlanmasını gerektiğinin araştırılmasının doğru bir tutum olacağı düşünülmektedir (Bal, 2010).

Dewey insanın ne tür yönlendirmelerden geçerse geçsin en son aşamada sahip olduğu yeteneklerle uyumlu bir değişim gerçekleştireceğini düşünmektedir. Bu nedenle kişinin yeteneklerine uygun bir ortamda, bunların daha fazla gelişmesi olanaklı görülmektedir. İnsanın doğasında varoluşsal eğilimlerinin olduğu ve bu eğilimlere doğrudan müdahalenin beklenen sonuçları vermeyeceğini savunmaktadır. Bu konuda Dewey, çocuğun özelliklerini dikkate almadan kendi amaçlarının gerçekleşmesini bekleyen anne babaları, bir çiftçinin doğanın koşullarını göz önüne almadan kendi istediği sonucu beklemesine benzetmektedir. Dewey, insana birey olarak değer verirken onu tamamen başıboş bırakmadan, insanın uygun bir şekilde yönlendirilmesi üzerinde durmaktadır. Böylelikle bireyin ne tamamen kendi haline bırakılması ne de bir baskı altında yaşaması söz konusudur (Dewey, 2004).

Dewey'e (2012) göre insan, hayvanlara kıyasla çok daha fazla içgüdüsel eğilimle dünyaya gelir. Çocuğun bu içgüdüsel eğilimlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Her insanın birbirinden değişik yapılara sahip olması kişinin doğal eğilimlerinin belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü her insan için ayrı bir uğraş gerekmektedir. Bu özellikleri ortaya çıkarmak için ise donanımlı bir eğitime gereksinim duyulmaktadır. İyi bir eğitmen, çevre şartlarını değerlendirerek insanın doğuştan getirdiği özellikleri ortaya çıkarmalı ve bireyi kendi doğasına uygun bir şekilde yönlendirmelidir. İnsanların baskı altına tutulmayarak tamamen de kendi haline bırakılmadan kişisel eğilimlerine göre yönlendirilmesi, bireysel farklılıkların korunması ve topluma yansıtılması açısından çok değerli görülmektedir (Dewey, 2004).

Dewey kişiye özel oluşturulan çevre sayesinde insanın daha iyi güdüleneceğini düşünmektedir. Her ne kadar insanların birbirinden farklı olduğunu belirtse de bazı ortak özelliklere sahip olduğunu da savunmaktadır. Bununla birlikte bireyi neyin harekete geçireceği de değişim göstermektedir. Örneğin insanlar doğuştan gelen bir dürtü ile ortaya bir ürün çıkarma konusunda isteklidirler. İnsanlar farklı özelliklere sahip olsa da bu istekleri değerlendirilerek uygun bir şekilde yönlendirilebilirler (Dewey, 2004).

İnsanın doğasını anlamaya ve ona uygun davranmaya önem veren Dewey'in felsefi görüşleri, insan doğasıyla eğitim uygulamaları arasındaki uyuma dayanmaktadır. Okulda verilecek eğitim için belirlediği ilkelerinde insan doğasını gözetmiştir. Dewey'in (2012) eğitimde insan doğasını nasıl dikkate aldığı, "Okul ve Toplum" kitabında da fark edilmektedir. Bu kitapta, eğitimde başarılı olmak için çocukların özelliklerinden yararlanmayı önermektedir. Örneğin küçük çocukların dört-beş yaşlarında bencil bir yapıları olduğunu, bu yaşlarda sadece kendilerini ilgilendiren şeylerle ilgilendiklerini belirtmektedir. Çocukların bir şeyler yapmaktan ve sonuçlarını izlemekten hoşlandıklarını anlatmaktadır. Dewey insanları birbirinden ayrı varlıklar olarak görürken toplumda bir araya gelmek zorunda olan insanların ortak yanlarının değerlendirilmesi için çalışmıştır. Bunun uygulamasını da okul ortamında görmek mümkündür. 1894 yılında Chicago Üniversitesi'nde Felsefe, Eğitim ve Psikoloji Bölüm başkanlığı yapan Dewey, bu üniversitede 1896 yılında Laboratuvar Okulunu kurarak bu okulu 1904 yılına kadar yönetmiştir. Okula devam eden 4-14 yaş arasındaki öğrencilere grupta çalışma olanağı sağlayarak onlara etkin olabilecekleri öğretim yöntemleri uygulamış ve bunları gözlemlemiştir.

Dewey'e (2004) göre insan doğasındaki fiziksel güdülerin zamana göre değişmeyen ve sosyal güdülerin ise yaşanan topluma göre değişen yanları vardır. Fiziksel güdüler (organizmanın canlılığını koruması için karşılanması gereken gereksinimleri) doğustandır ve yaşam boyu devam eder. Sosyal güdüler ise sadece insanlarda görülen bireyin benliğini korumasına yardımcı olan ve toplumdaki diğer bireylerle ilişkilerini düzenleyen güdülerdir. Örneğin, insanın yemek yeme gereksinimi onun değişmeyen yanını, ailesi ve çevresinin etkisiyle edindiği kültür de değişen yanını göstermektedir. Dewey (2004), alışkanlıkların insan doğasını

etkilediğini belirtmektedir. Küçük yaşlardan başlayarak kazanılan alışkanlıklar, insanın ilerdeki davranışlarını belirlemektedir. Bunlar, insanın düşünmeden otomatik hareket etmesine neden olmaktadır (Dewey, 2004). İnsanın edindiği alışkanlıklar, bazı davranışları düşünmeden kolay bir şekilde yapmayı sağlarken öğrenerek beceri kazanılmasını sağlayan alışkanlıklar insan hayatını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, insanın kolaya kaçma ve bencil olma yanı vardır. Edinmiş olduğu alışkanlıkların bunda payı bulunmaktadır. Bu nedenle insanın küçük yaşlarda iyi alışkanlıklar edinmesi önemsenmektedir. Aksi takdirde ileride telafi edilemeyecek durumlar ortaya çıkabileceği gibi küçük yaşlarda edinilen kötü huyların değiştirilmesi de çok zor olacaktır. Dewey (2004), iyi alışkanlıkların eğitimle edindirilmesinin üzerinde durmuştur. Alışkanlıkları insan doğası için o kadar önemli görmektedir ki insanların onlara göre hareket ettiğini ileri sürmektedir (Dewey, 2004).

İnsanın alışkanlıklarının şekillenmesinde çevrenin tepkisi önemli yer tutmaktadır. Çevrenin ödül ve ceza şeklinde algılanabilecek beğenme ve kınama gibi tepkileri hem kişinin davranışlarını hem de yaptığı seçimleri etkilemektedir. İnsanlar çevreden gelebilecek tepkilere göre hareket etmeyi öğrenerek alışkanlıklarını ve karakterini, seçimleriyle oluşturmaktadır (Dewey, 2004). Bu yüzden çevre, insan üzerinde onun karakterini belirleyebilecek kadar büyük bir etkiye sahiptir. İnsan, doğası gereği toplumda diğer insanlarla birlikte yaşamaktadır, insanın toplumda yaşaması bir seçim değil bir bağımlılıktır. Karakteri toplum tarafından şekillenen insan, içinde yaşadığı toplumun özelliklerini yansıtmaktadır.

Toplumlarda meydana gelen dönüşümler neticesinde 1900'lerin başında ortaya çıkan demokratik pedagoji yaklaşımı ile eğitimde özgür düşünce sistemi oluşturularak bilgi üretilmesi hedeflenmektedir. Burada amaçlanan, öğrencilerin bireysel deneyimlerinden ve alan bilgilerinden yararlanarak kendi doğalarına uygun olan bilgiyi üretebilmeleridir (Öztürk, 2013). Bu nedenle Dewey'e (2004) göre eğitimde demokrasi olmazsa olmaz bir öğe olarak görülmüştür. Eğitimle elde edilmek istenilen amaçlara ulaşabilmek için insan doğası ile demokrasiyi bir arada ele almak gerekmektedir. Ona göre demokrasi, insanın doğasına uygun bir sosyal yapının oluşturulması ve bu yapının sürekli değişime ve gelişime açık bulunmasıdır. İnsanın doğal yaşamdan endüstriyel yaşama geçmesi ile insan doğasına uygun özgürlüğün demokrasi ile sağlanabileceğini ifade etmektedir. Kişilerin demokratik bir eğitim ortamında, sürekli bir öğrenme içinde iyiye ve doğru olana yönlendirilmesi gerekmektedir.

Demokrasinin insan doğasına uygun olduğunu belirten Dewey'e (2004) göre, insanın seçim yapması onun özgürlüğünü yansıtmaktadır. İnsanın seçim hakkının olmaması, onu davranışlarının sorumluluğundan kurtarmaktadır. Bu nedenle toplumdaki kurumlar, insanın seçme yeteneğini geliştirmelidir. Demokrasi, insan doğasından ayrı düşünülemeyeceği gibi, demokrasi olmadan insan ile ilgili girişilecek işler de başarısız olacaktır. Dewey (2004), insan doğasına güven duyduğu için demokrasiyi savunmaktadır. İnsan doğasının doğuştan iyi olduğunu düşünerek

bireyin daha iyiye yönlendirilmesine çalışmaktadır. İnsanın akli bir varlık olması onun özgür olmasını sağlamakta ve seçim yapma hakkı vermektedir.

İnsan doğası gereği bir bütündür. Her şey bu bütünlük içerisinde ele alınmalıdır. Dewey insanı anlamak için metafiziksel ya da tamamen bilimsel, sabitlenmiş bir varlık olarak ele alınmasından öte, ona felsefi bir varlık olarak yaklaşılması gerektiğini düşünmektedir (Bakır, 2014). Eğitimin işlevselleştirilmesine yönelik düşünceleri ile dünyada en çok etkilenilen eğitimcilerden birisi olan Dewey'e göre insan ve yaşam sürekli değişim halindedir. O halde değişim yaşamın temeli olduğundan, eğitime ilişkin hedefler, insandaki değişim temel alınarak devamlı gözden geçirilmelidir (Arslanoğlu, 2012).

İsmail Hakkı Tonguç'un İnsan Doğası ile İlgili Düşüncelerinin Eğitim Üzerine Yansımaları

Bu bölümde İsmail Hakkı Tonguç'un kısaca özgeçmişi ile Tonguç'un kendi dönemindeki filozofların insan doğasına ilişkin görüşlerinden nasıl etkilendiği ve bu etkinin Tonguç'un düşüncelerinde evrilip kendi yereline uyarlanarak eğitim uygulamalarına nasıl geçirildiği üzerinde durulmuştur.

Köy Enstitülerinin kurucusu olarak gösterilen İsmail Hakkı Tonguç, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemi üzerinde önemli katkıları olmuş bir isimdir. Onun eğitim için mücadele dolu yaşamı yoksul bir köylü çocuğunun direnişini simgelemektedir. Yaşamının her döneminde tanık oldukları, onun şekillenmesini sağlamıştır. Onun haklı mücadelesini "İmkanım (Elimde) olsa bütün dünya ülkelerinin eğitim programlarına insanın insanı sömürmemesi konusunda bir ders koyardım." düşüncesiyle özetlemek mümkündür (Kocabaş, 2010, s.11). Kastamonu'da başlayan öğretmen okulu eğitimini, İstanbul Öğretmen Okulunda tamamlayan Tonguç, sonrasında Almanya'ya eğitim için gönderilen grubun içerisinde yer almıştır. O yıllarda yurt dışında Fransa ve İngiltere'de eğitim için gelenlere yardımcı olurken Osmanlı Devleti'nin Almanya ile yakın ilişkileri bulunmaktadır. Almanya'da bir süre eğitimine devam eden Tonguç ve arkadaşları, burada karışıklıklar çıkması ve Kurtuluş Savaşı'nın başlaması nedeniyle ülkeye çağırılmışlardır. Eskişehir Erkek Öğretmen Okulunda resim-elisi öğretmeni olarak öğretmenliğe başlayan Tonguç, Eskişehir'in düşman eline geçmesi nedeniyle görevinden ayrılmış ve eğitimini tamamlamak için tekrar Almanya'ya gitmiştir. Kurtuluş Savaşı yıllarında ülkeyi savunmak için askere gitmeyi de düşünmüştür. Fakat Atatürk, öğretmenlerin cephe gerisinde ülkeye hizmet etmesini istemesi nedeniyle öğretmenler askere alınmamıştır. Bu nedenle Tonguç da iyi bir eğitimci olmayı vatana en iyi hizmet etmek olarak görmüştür. (Türkoğlu, 2004). Tonguç'un Türk Eğitim Sistemi için önemi ve katkısı ise 1935 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne atanması ile olmuştur. Göreve geldiği yıllardan itibaren köy eğitimleri için çalışmalarda bulunmuş ve köyleri canlandırmak için uğraşmıştır. Tonguç'un yaşamı ve öğrenim hayatındaki deneyimleri köylere önem vermesini sağlamış, köy eğitimi ile ulusun da canlandırılacağı düşüncesini taşımıştır. 1935 yılında dönemin Kültür Bakanı Saffet Arıkan ile birlikte hazırladığı İlköğretim ve Eğitim Meselesi

Hakkında Muhtıra ile köy enstitülerine giden süreç başlamıştır (Tonguç, 2004). Hasan Ali Yücel'in 1938 yılında Milli Eğitim Bakanı olması ise Tonguç'un çalışmalarının hızlanmasını sağlamıştır. Köy Enstitüleri için üstün gayretler gösteren Tonguç, 1946 yılında Köy Enstitüleri hakkında açılan davalar nedeniyle aynı yıl görevinden alınmıştır. Çalışmalarını takdir etmesine rağmen dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, sürgün olmasına engel olamamıştır. (Tonguç, 2007).

Tonguç'un insan doğası görüşlerinde J. J. Rousseau'nun doğa kanunlarının eğitime uygulanmasını savunan natüralist eğitim felsefesinden ve Johann Heinrich Pestalozzi'nin akıl, kalp ve el üçlüsü adıyla anılan uyumlu (armonik) eğitim öğretilerinden etkilendiği söylenebilir. Rousseau insanın doğuştan iyi olduğunu ileri sürmüş ve insandaki doğal yapıyı geliştirecek bir eğitim modeli geliştirmiştir. Pestalozzi güven ve sevgi dolu bir ortamda çocuğun duyguları, zekası ve bedeniyle bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur (Guttek, 2014).

Tonguç'a (2008) göre insan, yalnız yaşayan bir varlık değil çevre ile bağ kurmak zorunda olan bir canlıdır. Birey ve çevre karşılıklı etkileşimlerle bir bütünlük oluşturmaktadır. Bu nedenle insan doğasını çevresi ile birlikte ele almak gerekmektedir. İnsanı değerlendirirken toplum içerisindeki yaşantısı göz önüne alınmalıdır. İnsanın, çevresinden gelen etkilerle değişmesi bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilir. Bununla birlikte çevre her insan için aynı etkiye sahip değildir. Bazı insanlar çevreden çok etkilenirken bazıları daha az etkilenmektedir. Bu da insanın sahip olduğu bir özelliktir.

İnsan diğer canlılardan farklı olarak sürekli gelişim gösterebilen bir yapıya sahiptir. Hayvanlar içgüdüsel olarak doğar doğmaz yaşamlarını devam ettirebilecek bilgi ve yeteneğe sahip iken insanlar gelişmeye uygun bir şekilde dünyaya gelirler. Tonguç bu duruma arıları örnek gösterir (Tonguç 1998). Hayvanlardaki bu doğuştan hazır içgüdüsel yapıya karşılık insanın içgüdüsel yapısı, düşünme ve eylemde bulunma eğilimi bakımından anlama ve anlamlandırma gücüyle yüklü bir taslaktır. Bu taslak, eğitim dediğimiz belli ölçüt ve yöntemler tarafından biçimlenerek özellik kazanır. Halbuki içgüdü hayvanda taslak değil esastır, onun davranışı, tüm yaşam yasası başlangıçta belirlenmiştir, doğuştandır (Bilhan 1991). Tonguç'a göre (2008) insan, kültür yoluyla hayvanlardan ve bitkilerden ayrılmaktadır. İnsan yaşadığı çağın koşullarına göre sosyal ve kültürel bağlamda ilerleyen ve gelişen bir varlıktır. Ona göre insan, mücadele yoluyla varlığını devam ettirebilen bir canlıdır. Tonguç'a (2008) göre mücadele etmeyi bırakarak bu yeteneğini yitiren varlıklar yok olmaktan kaçamazlar. Doğada en güçlü varlıklar hayatta kaldığı gibi, toplumsal hayatta da en güçlü insan başarılı olmaktadır. Eğitim bireyi bağlı olduğu toplum içerisinde yaşatabilecek donanımlar kazandırarak güçlendirme yöntemidir. Eğitim sayesinde insan özgürleşmekte ve asilleşmektedir. Eğitim ile zekâsı işlenmiş olan insan, doğa üzerinde egemenlik sağlamaktadır (Tonguç, 2008).

İsmail Hakkı Tonguç, insanın eğitilebilir olmasını bir yetenek görmeye beraber, bu yeteneğin insandan insana farklılık gösterdiğini söylemektedir. İnsanın yapmak, düşünmek, konuşmak, yazmak, okumak, hesap yapmak, eğlenmek gibi kişisel

deneyim ve alıştırmalarla öğrenmesi gereken gereksinimleri bulunmaktadır. İnsanı “öğrenen” ve “öğretici” yeteneklerle donatılmış olağanüstü bir varlık olarak tanımlamaktadır. Fakat eğitilebilme durumu, insandan insana farklılık gösterdiği için bazı insanlar eğitim sayesinde birçok şeye erişebilirken diğerleri daha sınırlı olanaklara ulaşabilmektedir. Eğitilebilme yeteneğinin az olmasını, bir çeşit hastalık olarak görmektedir. Bunun için eğitim etkinliklerinde, eğitilmesi güç olan insanların da göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedir (Tonguç, 2008).

Tonguç'a (2008) göre insan toplumsal bir varlıktır ve bu özelliğinden dolayı toplumun isteklerine göre şekillenebilir. Birey yaşadığı topluma göre şekillenmekte, böylece toplumun diğer üyelerine benzemektedir. Davranışlar toplum tarafından belirlenmektedir. İnsan bazen istek duymadığı davranışları topluma uyum sağlamak için sergilediği gibi yapmak istediği davranışlardan da toplumu dikkate alarak vazgeçebilmektedir. Kişi toplumun değerlerini özel çaba göstermeksizin kazanmakta ve etrafına yaymaktadır (Türkoğlu, 2004).

İnsanı toplum içerisinde sosyalleştiren güçler bulunmaktadır. Bunlar bireyi farkında olmaksızın toplumun değerlerine göre şekillendirmektedir. Bireyler toplum içerisinde yaşadıkça, birbirine benzer bir kültüre sahip olmakta ve toplumca kabul gören davranışlar sergilemektedir. Toplum bunu üç yolla sağlamaktadır; toplumsal değerleri ve özellikleri bireye aşılıyarak, bireyi toplumsal bir baskı ile kontrol altında tutarak ve bireye “biz” bilincini kazandırarak (Tonguç, 2008). Tonguç'a göre toplumun birey üzerindeki etkisi ona toplumsal bir kimlik kazandırmaktadır. Bu nedenle insanı anlayabilmek, yaşadığı toplumu anlamaktan geçmektedir. İnsanın doğası gereği toplumsal bir varlık olması, bir bakıma toplumun birey üzerindeki etkilerinden de kaynaklanmaktadır (Kirby, 2000).

Tonguç (1998) Cumhuriyetin gereksinim duyduğu insan profilini eğitimle ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Eğer istenirse doğru bilgilere sahip olan birey, yepyeni bir karaktere bürünebilmekte ve böylece yazgısını yenecek güce kavuşabilmektedir. Bireyi eyleme geçmekten alıkoyanın, onun bilmemesi olduğunu ifade etmektedir. İnsan daha önce ezilen olmaya alışmış olsa da eğitim sayesinde kendini ezdirmeyecek bir karaktere bürünebilir (Aysal, 2005).

Her insanın kendine özgü karakter yapısı, insan doğasının bir yansımasıdır. Onun hareket etme, hissetme ve yaşamı öğrenme biçimidir. Tonguç, insanın değişebilir nitelikteki doğasının buna uygun bir yaklaşımla şekillenebileceğini düşünmüştür. İnsanın dışarıdan gelen bir zorlamaya olumlu tepki vermeyeceğini, onda meydana gelecek değişikliğin kendi isteği ile olabileceğini savunmuştur. İnsan, eğitimin amaçlarının farkındadır, fakat bu amaçlar gerçekleşirken kişi zorlanmamalıdır. İnsanın duygu ve düşünceleri göz önüne alınmadan atılan bir adımın başarısız olacağını ileri sürmüştür. Bunun için insanların alışkanlıklarına, gereksinimlerine ve çevresine uygun yaklaşılmasının üzerinde durmuştur. Tonguç'a göre bunlar insan doğasını anlamak ve buna uygun adımlar atabilmek için önemlidir (Tonguç, 1998).

İnsan doğası, içinde bulunulan kültürden etkilenmektedir. Ülke içerisindeki insanların ortak özellikleri olduğu gibi toplum içerisindeki gruplar da ortak özelliklere sahiptir. Toplum ne kadar küçük parçalara ayrılırsa birbirine o kadar çok benzemektedir. Toplumun oluşturan gruplar ayrı ayrı ortak özelliklere sahiptir fakat bu grupları birbirinden ayıran özellikler de çoktur. Tonguç, bu ayrımların yaşanılan çevreden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Değişik kültürel çevrelerde yaşayan insanların gereksinimleri ve alışkanlıkları da değişim göstermektedir. Dolayısıyla insan doğasını anlayabilmek için öncelikle kültürü anlamaya çalışmak daha sonra insanın yaşadığı çevreyi incelemek gerekmektedir (Tonguç, 2008).

Tonguç'a göre insan doğasını anlayabilmek için ya yaşam koşullarını çok iyi gözlemleyip gereksinimleri ve alışkanlıkları doğru belirlemek ya da aynı insanların arasından gelmek gerekmektedir. Bunun için köylere gelen insanlar onların yaşadığı koşullarda yaşamakta, aynı kaptan yemekte, aynı sudan içmekte, aynı işleri yapmaktadır (Türkoğlu, 2004). Tonguç, insan doğasını bilmenin eyleme dönüşmediği sürece insanlara yararlı olmaya yetmeyeceğini düşünmektedir. Bunun için daha önce karşı çıktığı aydın tipinden hep uzak kalmıştır. Kendisi de halktan uzaklaşmamış, onlarla sürekli iletişim halinde olmuştur (Tonguç, 2010).

19. yüzyılda Sanayi Devrimi sonucunda ekonomide kalkınma için nitelikli insan gücüne olan gereksinim ortaya çıkmıştır. Bu durumun kurtarıcısı olarak eğitim görülmüş ve eğitimin görevinin yalnızca bilgi aktarma değil işlevsel olması düşüncesiyle hareket edilmiştir. Bu nedenle Köy Enstitülerinde aklın, kalbin ve elin kuvvetleri eğitim aracılığıyla değerlendirilmiş; iş içinde, yaparak öğrenen, üreten ve bunu bir sonrakine aktaran insan modeli yaratılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un insan doğasına ilişkin görüşlerinin eğitim üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, aynı zaman diliminde başka ülkelerde yaşayan düşünürlerin yaşadıkları ülkelerin toplumsal yapıları farklı olmasına rağmen benzer amaçlara ulaşmaya çalıştıkları görülmüştür. İçinde buldukları zamanın gereksinimlerine göre bir eğitim felsefesi benimseyen düşünürler, eğitim aracılığıyla yetişecek insanlarla daha güzel bir dünya kurulacağı hayali taşımaktadır. Önerdikleri yöntemler konusunda aralarında farklılıklar bulunmasına rağmen Dewey ve Tonguç'un düşüncelerinin eğitim aracılığıyla ile yaşama geçirileceği bilinci taşımaktadır. Dewey'in eğitim felsefesi ve Tonguç'un eğitim uygulamaları üzerine bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada her ikisinin düşüncelerini oluştururken yapan-eden ve aynı zamanda yaptığından ve ettiğinden etkilenen insanı nasıl ele aldıklarına odaklanılmaktadır.

John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un düşünceleri, kendi eserleri ve onlar ile ilgili yazılmış kitaplardan yararlanılarak incelenmiştir. Bu düşünürlerin eğitim ve insan doğasına ilişkin görüşlerinin oluşmasında yaşadıkları dönemin ve koşullarının çok etkili olduğu düşünülmektedir. Dewey ve Tonguç'un yaşadıkları dönemde dünya savaşlarının travmalarını ortak olarak yaşadıkları görülmektedir. Dünya Savaşları'nın

insanlık tarihi açısından yıkıcı etkilerine tanık olan düşünürler, eğitimin insanlara sağlayacağı katkılara büyük önem vermişlerdir. Araştırmada konu edilen düşünürlerin kendi ülkelerinde ve dış ülkelerde saygı duyulan hizmetlerde buldukları da dikkat çekmektedir. Dewey yaşadığı dönemde bir düşünür olarak değer görürken Tonguç görevi gereği eylemleriyle ön planda olmuştur. Bununla birlikte İsmail Hakkı Tonguç'un kendi ülkesinde değerinin çok anlaşlamadığı görülmektedir (Özsoy, 2008).

Dewey ve Tonguç'un ortak yanlarından biri de evrensel düşünceleri benimsemeleridir. Dünyadaki bütün insanların eşit olmasını, dar kalıplara sıkışılmaması gerektiğini savunmaktadırlar. Fakat Dewey düşüncelerini dünyaya ulaştırmaya çalışırken Tonguç, düşüncelerini eyleme dönüştürerek dünyaya örnek olma düşüncesini taşımıştır. Ülkesinin gereksinimleri ve kısıtlı olanaklar nedeniyle öncelikle dünyayı değiştirmeye değil Türkiye'ye katkı sağlamaya çalışmıştır. Bu sebeple İsmail Hakkı Tonguç, daha çok düşünceleri ile değil Köy Enstitüleri ile tanınmaktadır. Geleneksel eğitimin ülkenin gereksinimlerine uymadığına ve ülkede üretim yapacak insanlara yönelik bir eğitim verilmesinin gerekliliğine İş ve Meslek Eğitimi kitabında değinmektedir. Geleneksel eğitimde öğrencilere belli şeyler öğretmek eğitilmeleri amaçlanırken o, eğitimi bir araç olarak kullanmaya ve sömürsömürülen ilişkisini ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Geleneksel eğitim sömürsömürülen probleminin çözümü değil, taşıyıcısı durumundadır.

Amerika'da egemen olan pragmatizme farklı bir boyut kazandırarak önce kendi ülkesini sonra dünyayı etkileyen John Dewey, geleneksel eğitimi eleştirmiş ve eğitimin yenileşmesini savunmuştur. Yaşamın her alanında pragmatizmi savunan Dewey, eğitimin de insana yarar sağlayacak nitelikte olması görüşünü taşımıştır. Eğitimin ilerlemeci bir anlayışla yeniden yapılandırılması için çalışmış ve düşünceleriyle insanları etkilemiştir. Yaşadığı dönemde alışıldık yöntemlere uymadığı için kendi düşüncelerini laboratuvar okulunda uygulayarak düşüncelerindeki tutarlılığı göstermeye çalışmıştır. Eğitim düşüncelerinin yaşamdan kopuk olmadığını gösteren Dewey, düşüncelerinin pratik faydaları da dikkate alınarak geniş alanda kabul görmüştür.

İsmail Hakkı Tonguç da John Dewey gibi eğitim düşüncelerini uygulayarak sonuçlarını insanlara gösterme yolunu izlemiştir. Dewey'in Türkiye'ye gelmesi ve Türk Eğitim Sistemi ile ilgili yazmış olduğu raporu da önemseyen Tonguç, ülkesi için yararlı olan yenilikleri kabul etmekten çekinmemiştir. Eğitimi sırasında ve görevi gereği Avrupa'da gezilerde bulunurken gözlemlediklerini Türkiye'ye getirmeye çalışmıştır. Başarılı olan yöntemleri alırken her şeyi olduğu gibi değiştirmeden değil ülke şartlarına uygun hale getirerek almıştır. Tonguç'un Dewey'den farklı olarak ülke şartlarını dikkate alarak girişimlerde bulunması, ülke insanının acilen gereksinim duyduğu toplumsal gelişimi eğitim aracılığıyla sağlayacak adımları atması gerekmiştir. Tonguç'un Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy kitabında Batı eğitimine eleştirisi, onların eğitimde öğrencilere yalnızca antik kültür dünyasının yarattığı dünyayla ilgili bilgiler vermeleri nedeniyle eğitimde kaçınılması gereken ezberciliğe

yol açmalarındandır. Halbuki çocuğun temel gereksinimi olan ve o yaşlarda edinmesi gereken oyun, etkinlik, el işi, gözlem, inceleme gibi değerler vardır. Dewey'in felsefesine yönelik yapılan eleştiriler, Tonguç'un bu belirlenmesinin haklılığını ortaya çıkarmıştır. Çünkü Amerika'da eğitim niceliksel olarak artış göstermiş olmasına rağmen niteliksel olarak aynı oranda artış gösterememiştir (Arslanoğlu, 2012). Tonguç ise bunu Köy Enstitüleri ile başarmıştır. Amerika'nın en iyi bilinen eğitim filozoflarından biri olarak Dewey'in eğitim alanındaki başarısı yeni bir kuramsal buluş ve önemi bakımından fazla sürekliliği olmayan bir deney okulundan öte geçememiş fakat Tonguç son derece özgün pedagojik düşünce ve eylemleriyle eğitim düşünürlerinin yapmaktan çekineceği zor bir sınavı başarıyla geçmiştir (Özsoy, 2008).

Tonguç, Dewey ile benzer olarak eğitim anlayışında değişime gidilmesi düşüncesini taşımıştır. İnsanlara yaşamda yarar sağlamayan geleneksel eğitim anlayışının terk edilerek çağdaş eğitimin benimsenmesine gayret göstermişlerdir. Dewey gibi Tonguç'un da demokrasiye verdiği önemin yansımaları eğitimde görülmektedir. Kendi hayatında yaşadığı sıkıntıların da etkisiyle herkese eşit olanaklarda eğitim sağlanması, Tonguç'un amaçlarından birisi olmuştur. Kırsal kesimin eğitimine öncelik vermesi ve en çok bu yönüyle tanınmasında, eğitimde eşitlik anlayışını benimsemesinin ve uygulamaya çalışmasının etkili olduğu söylenebilir. Dewey gibi işlevsel bir eğitimi savunan Tonguç, devletin kısıtlı olanaklarını verimli bir şekilde değerlendirerek başarılı sonuçlar almıştır.

Dewey ve Tonguç'un doğrudan eğitimin içerisinde olmaları nedeniyle insanın eğitilmesine yönelik kolay çözümler sundukları dikkat çekmektedir. Dewey ve Tonguç, insanların yaparak öğrenmesinin doğalarına daha uygun olduğunu uygulamalarla göstermiştir. Dewey ve Tonguç'un insan doğası ile eğitim ilişkisini ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarla göstermeleri, onların düşüncelerinin somutlaştırılmasıdır.

Demokrasiyi insan doğasının gereksinimi olarak gören Dewey ve Tonguç, demokrasinin eğitim içerisinde de olmasını gerekli görmektedir. Dewey, demokrasiye verdiği önem nedeniyle demokratik eğitimi savunmaktadır. Demokratik eğitim sayesinde toplumun da demokratikleşeceğini düşünmektedir. Tonguç da yeni kurulan devlette demokrasinin kökleşebilmesi için öncelikle eğitimde demokrasinin gerekliliğine inanmıştır. Her ikisi de farklı uluslararası sorunun demokrasi bilinciyle çözülebileceği görüşündedir.

Dewey, eğitimin dünya gerçekleriyle uyumlu olması ve günlük yaşamda iş yarayacak bilgiler verilmesini gerekli görmüştür. Bilginin ezberci anlayışla öğrenciye aktarılmasına karşı çıkmış, eğitimde öğrencinin edilgin değil etkin olmasını savunmuştur. Eğitimin hem birey hem de toplum için yararlı olmasını amaçlayan Dewey, uygulama olanağı olmayan bilgiyi önemli görmemiştir. Deneyimler aracılığıyla öğrenmeye önem verirken hem öğrenmeye hem de uygulamaya önem vermiştir. Eğitimin içerisinde yaşama dönük faydalar barındırırken aynı zamanda belli hedeflerle hareket edilmesi düşüncesini taşımıştır.

Tonguç, eğitimi toplumsal değişimin bir aracı olarak görürken kendi dönemindeki eğitimin yetersiz olduğunu düşünmüştür. Bu yüzden eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmiş ve bunları özümseyerek uygulamaya çalışmıştır. Tonguç'un savunduğu eğitim, ilerlemeye dayalı yeniden yapılanmacı olarak değerlendirilebilir. Eğitimin ezbercilikten uzak olmasını savunmuş ve geleneksel eğitim anlayışını önce eğitimcilerin belleğinden silmeye çalışmıştır. Çağdaş eğitimi, bu eğitimi vermek üzere yetişmiş öğretmenlerle gerçekleştirmeye çalışmıştır. Yaşamın gerçekleri ile uyumlu bir eğitim anlayışına sahip olan Tonguç, eğitim aracılığıyla gelişmeyi ve değişmeyi sağlamaya çalışmıştır. Onun eğitim görüşü, dünyayı anlamak ve dünyayı değiştirmek üzerine kurulmuştur.

Dewey ve Tonguç, insanın gelişimi ve değişimi açısından çevreye önem vermektedir. İki düşünür de insanı toplumdan ayrı düşünmemektedir. Dewey, bireyin eğitimi için çevrenin önemini vurgularken belli hedeflere göre verilecek eğitim için özelleştirilmiş bir çevreyi gerekli görmüştür. Tonguç'ta da bunu görmek olanaklıdır. Belli hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik eğitim, buna uygun bir çevrede verilmeye çalışılmıştır. Dewey ve Tonguç eğitimin verildiği kurumlarda belli amaçlar doğrultusunda hareket edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Dewey ve Tonguç, eğitim kurumlarında somut uygulamalara önem vermiştir. Eğitimin üzerinde yeniden düşünülmesini savunan Dewey ve Tonguç, eğitim kurumlarının da eğitimle birlikte yeniden gözden geçirilmesini istemektedir. Eğitim kurumlarının yaşamla bütünleşmeyi sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmasını gerekli görmekteyler.

Tonguç, gelecek için önerilerini uygulamalı olarak Köy Enstitülerinde göstermektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) tarafından geri kalmış ülkeler için eğitim modeli olarak önerilen Köy Enstitüleri, Tonguç'un eğitim sistemi önerilerinin yaşam bulmuş biçimidir. Kendi döneminde hayata geçirilen enstitüler, Tonguç'un görüşüne göre gelecekte de zamanın koşullarına uydurularak hayata geçirilecek bir sistemi içerisinde barındırmaktadır. Eğitimi aydınlanmanın ve çağdaşlaşmanın aracı olarak gören Tonguç, bilinçli bir eğitimin verildiği bir eğitim sistemi önermektedir. Eğitimin iyi bir şekilde planlanmasını gerekli görüp bunu ekonomik açıdan da değerlendirerek eğitimi kalkınma ile ilişkilendirmiştir. Tonguç'un gelecek ile ilgili önerileri Köy Enstitülerinde olduğu gibi yaşamla bütünleşmiş, iş ve üretime dayalı, içerisinde sanat eğitiminin de olduğu bir eğitim sistemidir. Geleceğin eğitim sistemi önerilerini de Köy Enstitülerini dikkate alarak yapan Tonguç, bunların gelecek için bir tohum görevi göreceği düşüncesiyle hareket etmiştir.

Sonuç olarak Dewey ve Tonguç'un eğitim görüşlerinin insanın doğasından bağımsız olmadığı dikkat çekmektedir. Öğretilecek bilgi ve nasıl öğretileceği konusunda insan doğasını göz ardı etmemekteyler. Dewey, eğitimle insanın doğuştan getirdiği özelliklerin farkına varılmasını ve ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. İnsanın özelliklerine uygun bir eğitim anlayışıyla bu özelliklerin geliştirilmesini vurgulamaktadır. Tonguç da bireyin doğuştan getirdiği özellikleri

dikkate almış ve becerilerini önemsemiştir. İnsanın karakter özellikleri ve becerilerine uygun bir eğitimi savunmuştur.

Kaynakça

- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282.
- Bakır, K. (2014). *Demokratik eğitim John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bal, H. (2010). *John Dewey'in eğitim felsefesi ve 1924 raporunun Türk eğitimine katkıları*, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi kavram çözümlemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bircan, H. H. (2018). Eğitim ve felsefe- Eğitimin doğal/insani, toplumsal ve felsefi temelleri . *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 157-172.
- Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau'da insan doğası bağlamında eğitim. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-112.
- Cevzici, A. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Ekin Yayınları.
- Demirci, F. (2007, Eylül). *İki siyasal eğitim modeli: Sokrates ve Platon'un eğitim ve insan anlayışları (Sokratik ve Platonik eğitim)*. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Ankara.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct an introduction to social psychlogy*. New York. NY: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1966). *Tecrübe ve eğitim [Experience and education]*. (F. Başaran ve F. Varış, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1938)
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve kültür [Freedom and culture]*. (V. Günyol, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1939)
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim [Democracy and Education]*. (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1916)
- Dewey, J. (2012). *Okul ve toplum [The school and society]*. (H. A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1899)
- Ertürk, S. (1988). Son makalesi türkiyede eğitim felsefesi Sorunu *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 11-16.

- Field, R. (2017). *John Dewey (1859-1952)*. *Internet encyclopedia of philosophy*. <http://www.iep.utm.edu/dewey/> adresinden edinilmiştir.
- Guttek, L. G. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Günay, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- İçen, M. ve Tuncel, G. (2018). Eğitim felsefesinde insan doğasının rolü. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 62-69.
- Kant, I. (2007). *Eğitim üzerine: Ruhun eğitimi-ahlaki eğitim-pratik eğitim* [Über pädagogik]. (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say yayınları. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1803)
- Kılıç, Y. (2004). *“İnsan doğası” kavramı üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kirby, F. (2000). *Türkiye’de köy enstitüleri*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Kocabaş, K. (Ed.). (2010). *Tonguç’un ışığını taşımak. Aramızdan ayrılışının 50. yıldönümünde ismail hakkı tonguç ve okul öncesinden yüksek öğretime eğitim sorunları, çözüm önerileri sempozyum bildirileri*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği Yayınları.
- Özsoy, S. (2008). Bir eğitim ütopyacısı: İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 267-276.
- Öztürk, H. T. (2013). Re-exploring democratic education through virtual learning communitie. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 46(1), 275-296.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tonguç, E. (2007). *Bir eğitim devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç (yaşamı, öğretisi, eylemi)*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1952). *Öğretmen ansiklopedisi ve pedagoji sözlüğü I*. İstanbul: Bir Yayınevi.
- Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim yoluyla canlandırılacak köy*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (2004). *İlköğretim kavramı*. Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Tonguç, İ. H. (2008). *Köyde eğitim*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2004). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Şefik Matbaası.
- Uysal, E. (2004). Eğitime felsefi antropoloji çerçevesinde kavramsal bir yaklaşım. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 81-99.
- Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey’in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Relationship of Human Nature with Education According to The Ideas of John Dewey and İsmail Hakkı Tonguç¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	03.12.2019	08.25.2019	08.27.2019

Funda Demirel ²
Ankara University

Abstract

The training of people has been a matter of importance throughout the history. There are many opinions about what to teach and how to teach people. According to different approaches, the method is also different as well as the purpose of education. Determining what human nature is the element that determines the purpose of education. It is noteworthy that opinions about human nature are effective in determining the purpose and method of education. Therefore, the concept of "human nature" has an important role in this research. In this study, it was aimed to examine the effects of education on human nature according to the educational philosophical views of John Dewey and İsmail Tonguç who influenced many people with their thoughts and actions from their time until now. In the present study, the thoughts of John Dewey and İsmail Tonguç on human nature were discussed in terms of education. Also, human nature and educational perspectives have been put forth and studied comparatively. These thinkers tried to reach similar aims despite their differences. It is noteworthy that they adopted a philosophy of education according to the needs of their time and they tried to demonstrate their thoughts through education. It is seen that these philosophers prioritize the human nature and emphasize the consideration of human nature in determining the aims and methods of education. Dewey and Tonguç who adopted universal values, expect individuals growing through education to adopting universal values and have a conscience of social life.

Keywords: John Dewey, İsmail Hakkı Tonguç, philosophy of education, human nature, progressive education.

¹This article has been produced from Funda Demirel PhD Thesis written under the supervision of Prof. Dr. Hasan Haluk Erdem.

²Corresponding Author: Ph.D. Student, Faculty of Educational Sciences, Department of The Philosophical, Social and Historical Foundations of Education, Email: fnddemirel@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6956-7377>

Purpose and Significance

The question of how education should have been one of the subjects of discussion from the ancient ages to the present. Many theories about human education have been developed. Education aims to enable people to shape their behavior by their own will. Shaping the education to be given to the individual is affected by how education is viewed. Although people are often tried to be trained with an external effect, it is difficult to have permanent changes in their behavior without their will. Therefore, the concept of human nature has taken an important place in this research. Although the views on the nature of human beings are different, there are greater differences in what human nature is. In this study, it was aimed to examine the effects of education on human nature according to the educational philosophical views of John Dewey and İsmail Tonguç who influenced many people with their thoughts and actions from their time until now.

Method

In this study, which is based on a qualitative research approach, the views of John Dewey and İsmail Hakkı Tonguç on human nature were taken into consideration in terms of educational aspects which means Dewey and Tonguç's views on human nature and philosophy of education were explored and examined comparatively. In this qualitative research, data collection techniques such as document review, interview, and observation are used.

Results

It is seen that these philosophers give importance to the human nature and emphasize the consideration of human nature in determining the aims and methods of education. The educational views of Dewey and Tonguç are not independent of human nature. They do not ignore the effect of human nature on the knowledge to be taught and how to teach. Dewey aims to recognise and reveal the innate characteristics of human beings through education. Tonguç also takes the characteristics of the individual consideration and gives importance to the skills. Taking these factors into consideration, Dewey and Tonguç advise educational institutions to be revised along with education. Dewey and Tonguç offer practical solutions to educate people because they are in the centre of education. Dewey and Tonguç claim that learning by doing is more appropriate to the nature of the learners. Dewey and Tonguç state that they should act in accordance with certain objectives in the institutions where education is given.

Discussion and Conclusions

It can be said with certainty that the educational views of Dewey and Tonguç are not independent of human nature. Also Dewey and Tonguç give importance to the environment in terms of human development and change. The two thinkers do not consider themselves separate from society. While Dewey emphasizes the importance of the environment for the individual's education, he also deems it necessary for a

specific environment to be given according to specific goals. It is possible to see the same in the approach of Tonguç as well. For future education, these thinkers have made a good plan to help to solve the problems of Education. Instead of being the source of problems, they dream of a training that can solve the problems. Dewey and Tonguç proposed a training that can help to raise the awareness of people who have a common nature for living together despite their differences. The thinkers, who consider democracy and respect for tolerating differences very important, advocate the provision of universal values through education. It is not a matter of human nature, but rather a necessity of human nature to accept it, instead of trying to destroy the differences while claiming that man is a diversity in unity. Therefore, educational proposals for the future should be taken into account from this point of view. Dewey and Tonguç suggest restructuring the school and teaching methods for the future education system. In a school that is intertwined with life, Dewey and Tonguç, defending a life-integrated education instead of a life-broken Education, consider it necessary to provide the necessary information to be given to life in a way that is appropriate to the nature of the human being. Dewey and Tonguç, who think that education should be functional, also aim to make efficient use of the opportunities offered for education with good planning. This type of education proposes the creation of a learning environment in which the student is active with joint activities. Dewey wants to achieve certain gains at all levels of education with information not far from the realities of the world. Dewey accepts that the individual is at the center of the education and proposes an education system in which the individual is adapted to the individual. It is possible to say that the common side of Dewey and Tonguç have got universal thoughts. They argue that all people in the world should be equal, not to be stuck in narrow patterns. But while Dewey tries to demonstrate his thoughts as a theory to the world, Tonguç demonstrates his thoughts as a work named “Ky Enstitüleri” to the world. Because of the needs and limited opportunities of his country, Tonguç tried to contribute not to change the world but to change Turkey. For this reason, Ismail Hakkı Tonguç is more known with village institutes, not with his thoughts. He refers to the fact that traditional education does not meet the needs of the country and that it is necessary to provide a training for people who will actively participate in producing in the country. While traditional education aims to teach students certain things, Dewey tries to use education as a tool and to eliminate the exploiter-exploited relationship. John Dewey, who influenced the United States in the first step and then the world, criticizes traditional education and defends the renovation of Education. Defending pragmatism in all areas of life, Dewey maintained the view that education is beneficial to human beings. He tried to reconstruct education with a progressive understanding and influenced people with his thoughts. Dewey did not follow the usual methods during his lifetime and he tried to show consistency in his thoughts by applying his own thoughts at the Laboratory School. Dewey, who shows that educational thinking is not detached from life, has been accepted widely by taking into account the practical benefits of thinking. Tonguç, who also cares about John Dewey's coming to Turkey and his report on the Turkish education system, did not hesitate to accept the innovations that are useful for his

country. He tried to bring what he had observed to Turkey during his education and during his travels in Europe as a result of his duty. When taking the methods that are successful, he preferred adapting them to the conditions of the country instead of changing everything as it is. Unlike Dewey, Tonguç had to take the country's conditions into account and took steps to ensure the social development needed by the people of the country through education. Tonguç's book is named "Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Ky" ("The Village to be Revived by means of Education"). In this utopic village, which will be revived by means of education, students are given information about the ancient cultural world which may lead to memorabilia that should be avoided in education. However, there are also values such as the game, occupation, work, living, observation, etc. that the child needs and should acquire at that age. Although education in the United States developed quantitatively, it has not developed qualitatively at the same rate. Tonguç succeeded this with Village institutes. Tonguç, similar to Dewey, had the idea of changing the educational mentality. The traditional understanding of education that did not provide practical benefit to educated people was abandoned and endeavoured to adopt modern education. Tonguç's emphasis on democracy, like Dewey, shows its reflections in education. Providing equal opportunities to everyone with the effect of the difficulties he experienced in his own life has been one of the aims of Tonguç. It can be said that it is effective to give priority to rural education and to adopt the concept of equality in education and to try to implement it. Defending a functional education such as Dewey, Tonguç achieved successful results by efficiently evaluating the limited opportunities of the state. The thoughts of John Dewey and İsmail Hakkı Tonguç were studied using their own works and works written about them. It is thought that these thinkers' views about education and human nature are very effective in the period and conditions in which they live. It is seen that Dewey and Tonguç shared the traumas of world wars they lived. These thinkers who witnessed the devastating effects of world wars in terms of human history gave great importance to the contribution of education to the people. The research draws attention to the fact that the thinkers have respected services in their own countries and abroad. While Dewey saw value as a thinker during his time, Tonguç was at the forefront of his actions as a result of his duty. However, it can be seen that İsmail Hakkı Tonguç is not very valuable in his own country. Dewey and Tonguç attach importance to the environment in terms of human development and change. Both thinkers don't think people separate from society. Dewey emphasizes the importance of the environment for the individual's education, and sees the need for a customized environment for the education to be given according to specific goals. It is also possible to see this in Dewey and Tonguç's thoughts. Dewey and Tonguç state that education should be carried out in the institutions for certain purposes. Dewey and Tonguç, however, give importance to concrete practices in educational institutions. Dewey and Tonguç, who advocate rethinking of education, also want the educational institutions to be reconsidered in terms of specific educational purposes. They consider it necessary for restructuring educational institutions in a way that will enable them to integrate with life.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 6'ya göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.

YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Almanca makaleler yayınlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir. Aynı kurallar Fransızca ve Almanca makaleler için de geçerlidir.

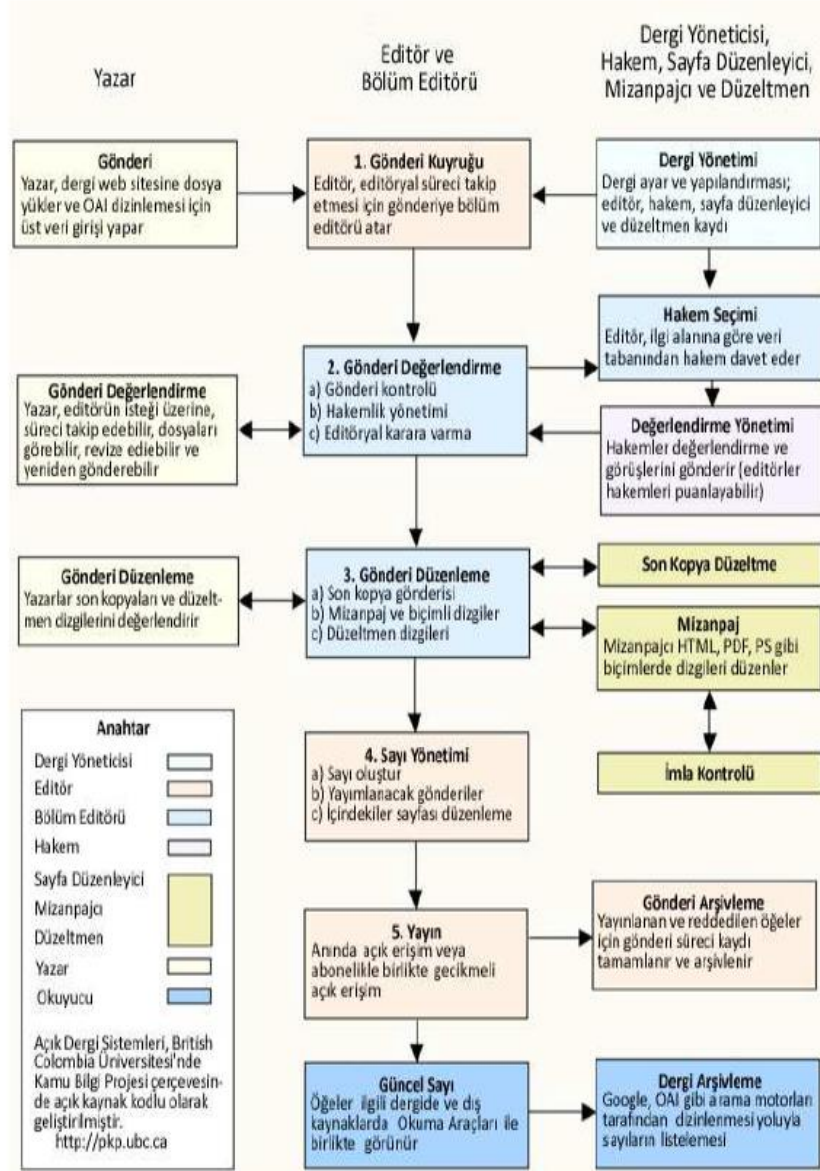
Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

1. Dergimizde APA 6 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle

ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak kaynakçası dışta kalmak koşuluyla % 10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, % 10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, % 25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yönetsel olarak gözle görülür yönetsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıysa neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.
6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.

7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve “basıla” onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikasını doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.



Şekil 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi aday makale değerlendirme ve yayımlama süreci.

YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 6. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2015) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Bişimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalananmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1.

Yazar İsimlerinin Yazımı

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturulan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ilet, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu (Şablonu)).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre yazılır.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2.

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.
4	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>
5	<i>Sekmeyle başlanmış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır. Örneğin Tablo 1. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı, şeklin altında yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören alt yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (*Şekil 1* gibi). Şekil ve numara italik olarak yazılmalı numaradan sonra nokta konulmalıdır. Bu noktadan sonra gelecek olan alt yazı ise ilk harfi büyük ve dik olarak yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atıf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejantta) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynakçada kaynak gösteriminde APA-6'nın dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynakçada da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntıyı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak yer verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol ve sağ kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak küme yalnızca alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken "*para.*" kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir

makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynakçada da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışmanın adı tırnak işareti içinde italik olarak verilmelidir.

Örnek: (“*Study Finds*”, 1982), “*Colloge Bound Seniors*” (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı “İsimsiz” olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b), (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında , Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Basım tarihinin söz konusu olamayacağı bir eser varsa veya çeviri eserlerden yararlanılmışsa bu durumda İngilizce için "trans." ve Türkçe için "çev." yazarak arkasından yararlanılan çeviri kaynağının basım yılı belirtilmelidir.

Örnek: (Aristotle, trans. 1931), (Aristo, çev. 1931).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında "vd." ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 vd. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 vd. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Beş yazarlı	Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında asılı olarak yazılmalı, bir kaynak ile diğer bir kaynak arasında çift satır aralığında bir boşluk bırakılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N'nin öncesinde gelir.

Lopez, M.E., Lopez de Molina G'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda A ve The gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakçadaki ilk maddeden sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta analize dahil edilen çalışmaların sayısı 50'den fazla ise analize dahil edilen makaleler bir listeye konmalı ve çevirim içi arşiv olarak yayınlanmalıdır.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17 .

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Sürelî Yayınlar

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

NOT: Eğer makale yediden fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk altı yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/34383/380942> adresinden edinilmiştir.

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

5. Popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zekâ çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok!. *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok> adresinden edinilmiştir.

7. Yazarı belirtilmemiş haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915> adresinden edinilmiştir.

8. Haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*, s. 17.

9. Çevrimiçi haber makalesi

Ballica, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*.
<https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html> adresinden erişilmiştir.

10. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal Barışı Sağlama Ve Korumada Eğitimin Rolüne İlişkin Öğretmen Adayları Görüşleri [USBES Özel Sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

11. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. Erdem, 70, 85-103.

12. İmzasız editörden yazılar

Editörden: "Türkiye Ruh Sağlığı Profili [Editörden]. (2017), *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.

2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yer: Yayıncı

3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* [Introduction to meta-analysis]. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü

Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [e-kitap sürümü].
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk> adresinden edinilmiştir.

5. Sadece çevrimiçi yayınlanan kitap

Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602> adresinden edinilmiştir.

6. Kitap bölümünün basılı hali

Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap
Joint Committee on the Standards for educational and psychological testing. (2014).
Standards for educational and psychological testing. Washington, DC:
American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan poster bildiri, Side Starlight Resort Otel, Antalya.
3. Çevrimiçi konferans metninin özeti
Tuzcu, G. (2016, Haziran). *Endüstri meslek liseleri ve kız meslek liselerine finansal bakış*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Muğla. Özet <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf> adresinden edinilmiştir.

Tezler

1. Ticari bir veri tabanından alınan tez
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Doktora tezi). Proquest Dissertations and Theses veritabanından ulaşılmıştır. (Yayın No: 9516016)
2. Kurumsal bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/> adresinden edinilmiştir.
3. Üniversitelerden alınan tez
Özdoğan Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

4. ABD dışındaki üniversitelerin tezleri

Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir. (Tez No. 431269)

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu

Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). 2017 yılı performans programı (Yayın No. Ocak, 2018). Erişim adresi: <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38> adresinden edinilmiştir.

2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu

American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2007). Report of the APA task force on the sexualization of girls. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>

3. Özel bir organizasyona ait rapor

Eğitimde Görme Engelliler Derneği (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Ankara: Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*. <http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikuculu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden edinilmiştir.

Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

Purpose and Significance:

Method:

Results:

Discussion and Conclusions:

Diğer Durumlar

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde (*F*, *p* gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (*p*) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe’de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

NOTES FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

Title

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

Author(s) Name(s) ORCID Number

Affiliation(s)

Abstract

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

Introduction

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

Method

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

Results / Findings

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.

Discussion and Conclusions

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

References

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

Kaynakça

APA (2015). *APA yayım kılavuzu (6. Basımın Türkçesi)*. [Publication manual of the american psychological association]. (C. Pamay, Z. G. Üstün, Çev., H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009)