



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
***EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ***

**HACETTEPE UNIVERSITY**  
***JOURNAL OF EDUCATION***

yıl | year

**2019**

cilt - sayı | volume - issue

**34 ( 4 )**

**e-ISSN: 2536-4758**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Ekim 2019, Sayı: 34-4

Uluslararası hakemli bir eğitim dergisidir.  
Yılda dört kez (Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim) yayımlanır.

**Yayın Dili:** Türkçe ve İngilizce

**Derginin Sahibi**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına  
Ayhan YILMAZ, Eğitim Fakültesi Dekanı, TÜRKİYE

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Özgür ÖZCAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

**Eş Editörler**

Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Hülya KELECİOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Gökhan DAĞHAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

**Editör Yardımcısı**

Şenol ŞEN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

**Yayın Kurulu**

Adam BRANDT, Newcastle Üniversitesi, İNGİLTERE  
Ash Özgün KOCA, Wayne Devlet Üniversitesi, ABD  
Ayten GENÇ, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Behzat BEKTAŞLI, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Bülent CAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE  
Cemil AYDOĞDU, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ceren ÖZTEKİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE  
Cindy M. WALKER, Duquesne Üniversitesi, ABD  
David C. BERLINER, Arizona Devlet Üniversitesi, ABD  
Deniz GÜRÇAY, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Didem KOŞAR, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ece KORKUT, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Elvan ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE  
Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE  
Güler BOYRAZ, Louisiana Teknik Üniversitesi, ABD  
Hakan TÜZÜN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Havu-Nuutinen SARİ, Doğu Finlandiya Üniversitesi, FİNLANDIYA  
Huda AYYASH-ABDO, Lebanese American Üniversitesi, LÜBNAN  
Homeyra SADAGHIANI, California State Polytechnic Üniversitesi, ABD  
Karen Bjerg PETERSEN, Aarhus Üniversitesi, DANİMARKA  
Lotte Rahbek SCHOU, Aarhus Üniversitesi, DANİMARKA  
Martin BILEK, Liberec Teknik Üniversitesi, ÇEK CUMHURİYETİ  
Matthias DUCCI, Karlsruhe Eğitim Üniversitesi, ALMANYA  
Michael K. THOMAS, Illinois Üniversitesi, ABD  
Mine Canan DURMUŞOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TÜRKİYE  
Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN, Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE  
Nurdan KALAYCI, Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Nuri DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ömer GEBAN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE  
Özge ÖZYALÇIN OSKAY, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Özlem HASKAN AVCI, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Seray OLÇAY GÜL, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Seval FER, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI, Duisburg-Essen Üniversitesi, ALMANYA  
Sevinç HATİPOĞLU, İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE  
Steve WALSH, Newcastle Üniversitesi, İNGİLTERE  
Şaduman KAPUSUZOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Şenay Yaşar PURZEN, Purdue Üniversitesi, ABD  
Türkan DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ufuk BALAMAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
Wolfgang SCHMITZ, Karlsruhe Eğitim Üniversitesi, ALMANYA  
Zeynep Sonay AY, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Hacettepe University Journal of Education  
October 2019, Issue: 34-4

is an international refereed journal of education. The journal publishes four issues in a year (January, April, July, October).

**Publication Language:** Turkish and English

**Publisher**

On Behalf of Hacettepe University Faculty of Education  
Ayhan YILMAZ, Dean of the Faculty of Education, TURKEY

**Responsible Managing Editor**

Özgür ÖZCAN, Hacettepe University, TURKEY

**Co-Editors**

Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe University, TURKEY  
Hülya KELECİOĞLU, Hacettepe University, TURKEY  
Gökhan DAĞHAN, Hacettepe University, TURKEY

**Assistant Editor**

Şenol ŞEN, Hacettepe University, TURKEY

**Editorial Board**

Adam BRANDT, Newcastle University, UK  
Ash Özgün KOCA, Wayne State University, USA  
Ayten GENÇ, Hacettepe University, TURKEY  
Behzat BEKTAŞLI, Hacettepe University, TURKEY  
Bülent CAVAŞ, Dokuz Eylül University, TURKEY  
Cemil AYDOĞDU, Hacettepe University, TURKEY  
Ceren ÖZTEKİN, Middle East Technical University, TURKEY  
Cindy M. WALKER, Duquesne University, USA  
David C. BERLINER, Arizona State University, USA  
Deniz GÜRÇAY, Hacettepe University, TURKEY  
Didem KOŞAR, Hacettepe University, TURKEY  
Ece KORKUT, Hacettepe University, TURKEY  
Elvan ŞAHİN, Middle East Technical University, TURKEY  
Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu University, TURKEY  
Güler BOYRAZ, Louisiana Technical University, USA  
Hakan TÜZÜN, Hacettepe University, TURKEY  
Havu-Nuutinen SARİ, University of Eastern Finland, FINLAND  
Huda AYYASH-ABDO, Lebanese American University, LEBANON  
Homeyra SADAGHIANI, California State Polytechnic University, USA  
Karen Bjerg PETERSEN, Aarhus University, DENMARK  
Lotte Rahbek SCHOU, Aarhus University, DENMARK  
Martin BILEK, Technical University of Liberec, CZECH REPUBLIC  
Matthias DUCCI, University of Education Karlsruhe, GERMANY  
Michael K. THOMAS, University of Illinois, USA  
Mine Canan DURMUŞOĞLU, Hacettepe University, TURKEY  
Nermin YAZICI, Hacettepe University, TURKEY  
Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University, TURKEY  
Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN, Bülent Ecevit University, TURKEY  
Nurdan KALAYCI, Gazi University, TURKEY  
Nuri DOĞAN, Hacettepe University, TURKEY  
Ömer GEBAN, Middle East Technical University, TURKEY  
Özge ÖZYALÇIN OSKAY, Hacettepe University, TURKEY  
Özlem BAŞ, Hacettepe University, TURKEY  
Özlem HASKAN AVCI, Hacettepe University, TURKEY  
Seray OLÇAY GÜL, Hacettepe University, TURKEY  
Seval FER, Hacettepe University, TURKEY  
Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI, Duisburg-Essen University, GERMANY  
Sevinç HATİPOĞLU, İstanbul University, TURKEY  
Steve WALSH, Newcastle University, UK  
Şaduman KAPUSUZOĞLU, Hacettepe University, TURKEY  
Şenay Yaşar PURZEN, Purdue University, USA  
Türkan DOĞAN, Hacettepe University, TURKEY  
Ufuk BALAMAN, Hacettepe University, TURKEY  
Wolfgang SCHMITZ, University of Education Karlsruhe, GERMANY  
Zeynep Sonay AY, Hacettepe University, TURKEY

**Dizinlenme Bilgileri / Abstracting & Indexing**

Emerging Sources Citation Index (ESCI), ERIH PLUS, SCOPUS, SOBIAD (Sosyal Bilimler Atf Dizini), TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

**İletişim Bilgileri / Contact Details**

e-Posta/e-Mail: efdergi@hacettepe.edu.tr  
e-Ağ/Web: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr  
Facebook: https://www.facebook.com/huefdergi  
Twitter: https://twitter.com/huegitimdergi

**Yabancı Dil Düzeltme / Language Editing**

Ufuk BALAMAN – Hilal GÜNEŞ - Ramazan YETKİN - Semih EKİN - Sümeyra BAĞATUR

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 06800, Beytepe - ÇANKAYA / ANKARA

Address: Hacettepe University Journal of Education, 06800, Beytepe - ÇANKAYA / ANKARA

Yayın Tarihi: 31 Ekim 2019

Publication Date: October 31, 2019

## Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

### Hacettepe University Journal of Education

Değerli araştırmacılar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1986 yılında faaliyete geçmiştir ve her yıl biraz daha büyüyerek daha iyi eğitim-araştırma yapma konusunda çalışmalarını sürdürmektedir. Bu kararlılığımız sürdükçe, dergimizin ulusal ve uluslararası platformlarda takdir göreceğine gönülden inanıyoruz. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin 34. cilt 4. sayısını sizlerle paylaşmak istiyoruz.

Dergimize olan ilgi, bilim insanlarının değerli katkılarıyla birlikte her yıl artmaktadır. Bundan dolayı, kendini bilime adayan bilim insanlarının yaptığı çalışmalar sayesinde eğitimin farklı alanlarında etki düzeyi yüksek makaleleri yayınlamaya ve okumaya devam edeceğiz.

2019 yılı 34. cilt 4. sayısında birbirinden değerli 15 makaleyi siz değerli okurlarımıza sunuyoruz. Dergimizin bu sayısının hazırlanmasında yazar, hakem ve alan editörü olarak emeği geçen tüm meslektaşlarımıza teşekkür ediyorum.

Dergimize gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ

Dear researchers,

Hacettepe University Journal of Education has been published since 1986, and each year, with a gradual development, it has been dedicated to betterment in educational research. As long as we maintain our persistence, I sincerely believe that our journal will be appreciated nationally and internationally. We are happy to announce the publication of volume 34 (2019), issue 4 of Hacettepe University Journal of Education.

The interest in our journal has rapidly been growing with the valuable contributions of academicians. Therefore, we will keep publishing and reading influential articles in all fields of education with the support of dedicated scientists.

In this fourth issue of 2019, we present 15 important articles for our readers. We are grateful for the support of the authors, referees, and editorial board members who contributed to the publication of this issue.

Thanks for your interest in and contributions for our journal.

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Belirlenmesi  
Determining of the Pre-Service Primary Teachers' Level of the Respect to Differences  
**Aybüke BAŞTÜRK, Nevzat YİĞİT**.....888
- Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algıları ve Tutumları  
Teachers' Self-Efficacy Perceptions and Attitudes towards Using Creative Drama  
**Ayşegül OĞUZ NAMDAR, Özgür Salih KAYA**.....901
- Teachers' Beliefs on Professional Learning  
**Deniz SAYDAM**.....915
- Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Bir Olgubilim Araştırması  
Opinions of Classroom Teachers Methods and Techniques Used in Their Lessons: A Phenomenological Research  
**Emine KARASU AVCI, Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI**.....926
- Üniversite Lisans Ders Programlarının Süreç ve Sonuç Odaklı Program Geliştirme Yaklaşımlarına Göre Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi  
Analysis of Process and Product Oriented Program Approaches in Undergraduate Courses as Perceived by Students  
**Fatma MIZIKACI, Öykü GÖKTUNALI, Ayşegül Kübra AKTAŞ, Durmuş Ziya GÖRÜR, Figen KIZIL, Saadet ÇINAR**.....943
- Öğrenci Merkezli Dil Bilgisi Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması  
The Effect of Student-Centered Grammar Teaching Practices on Success of Students: A Meta Analysis Study  
**Hasan Basri KANSIZOĞLU, Süleyman Erkam SULAK**.....958
- The Effects of Explicit Recasts and Output-only Prompts on Learning L2 Grammar  
Açık Biçimlendirme ve Sadece Çıktıya Dayalı Yönlendiricilerin İkinci Dil Yapısının Öğrenimindeki Etkisi  
**Hedayat SARANDI, Mehmet ÇELİK**.....981
- A Comparative Analysis of the Effect of Students' Affective Characteristics on Their Science Performance between Countries Based on PISA 2015 Data  
PISA 2015 Sonuçlarına Göre Duyuşsal Özelliklerin Öğrencilerin Fen Performansları Üzerine Etkisinin Ülkeler Arası Karşılaştırılması  
**Kaan BATI, Mehmet İkbal YETİŞİR, Gökhan GÜNEŞ**.....999
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim Ölçeği (ESİE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması  
Validity and Reliability Study of the Early Social Communication and Interaction Scale (ESCI) for Children with Autism Spectrum Disorder  
**Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, İnalet Funda ACARLAR, Gamze ALAK, Bahar KEÇELİ KAYSILI**.....1015
- Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Yılmazlık Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarıyla İlişkisi Açısından İncelenmesi  
Investigating Life Satisfaction and Resiliency Levels of High School Students based on the Relation with Parental Attitudes  
**Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ, Sedef ÜNSAL SEYDOOĞULLARI**.....1037
- Test Eşitlemede Çok Boyutluluğun Eş Zamanlı ve Ayrı Kalibrasyona Etkisi  
The Effect of Multidimensionality on Concurrent and Separate Calibration in Test Equating  
**Neşe ÖZTÜRK GÜBEŞ**.....1061
- Development of Written Expression Skills with Flipped Learning Instruction: An Embedded Mixed Method Study  
Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yöntemiyle Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Gömülü Karma Yöntem Çalışması  
**Osman ÖZDEMİR, Fatma AÇIK**.....1075

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### Araştırma Makaleleri / Research Articles

Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkek Okul Öncesi Öğretmen Adayları: Algıladıkları Güçlükler ve Gelecek Kaygıları Male Pre-School Teacher Candidates in the Context of Gender: Perceived Challenges and Future Concerns <b>Özlem HASKAN AVCI, Alper KARABABA, Tolga ZENCİR.....</b>	<b>1092</b>
İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Yeterlik Beklentileri ve Değer Algılarının İncelenmesi Examination of Expectancy Beliefs and Values Perceptions of Primary School Students towards Social Studies Lesson <b>Vural TÜNKLER.....</b>	<b>1107</b>
Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Örgüt Yapılarının Sosyal Ağ Analizi: Öneri ve Güven Ağları Örneği Formal and Informal Organization Structure' Social Network Analysis: An Example of Advice and Trust Networks <b>Zeynep EREN.....</b>	<b>1121</b>

## Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Belirlenmesi

### Determining of the Pre-Service Primary Teachers' Level of the Respect to Differences

Aybüke BAŞTÜRK\*, Nevzat YİĞİT\*\*

• Geliş Tarihi: 18.09.2018 • Kabul Tarihi: 23.01.2019 • Yayın Tarihi: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Baştürk, A., & Yiğit, N. (2019). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 888-900. doi: 10.16986/HUJE.2019050096

**Citation Information:** Baştürk, A., & Yiğit, N. (2019). Determining of the pre-service primary teachers' level of the respect to differences. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 888-900. doi: 10.16986/HUJE.2019050096

**ÖZ:** Farklılıklara saygı özellikle temel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biridir. Bu özelliklerin bir kısmı da hizmet öncesi eğitim döneminde şekillenmektedir. Bu çalışma, temel eğitim öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yer alan temel eğitim bölümü öğrencilerinden 501 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2016- 2017 eğitim öğretim yılı, bahar yarıyılında katılımcılardan Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen "Farklılıklara Saygı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Analizler neticesinde temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanları arasında cinsiyete ilişkin kadın öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken, sınıf düzeyine göre bir farka ulaşılamamıştır. Ayrıca program bazında oluşan anlamlı farklılığın okul öncesi öğretmenliği programına devam etmekte olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Son olarak, farklılıklara saygı toplam puanları, sosyal demokrat veya kültürel çoğulcu katılımcılar lehine önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Farklılıklara saygı, öğretmen adayı, temel eğitim

**ABSTRACT:** One of the most important facts that primary teachers should have is the respect to the differences. Some of these characteristics are shaped during the pre-service training period. The aim of this study is to investigate the pre-service primary teachers' level of the respect to the differences under the context of some variables. The research is formed with 501 pre-service primary teachers from the primary education department in the education faculty of a state university located in the Eastern Black Sea Region. The research data were collected from the participants in the spring semester, in the 2016-2017 education year using the "Respect of Differences Scale" developed by Öksüz ve Güven (2012). As a result of these analyzes, while the total scores of the pre-service primary teachers' respect to the differences differ significantly in favor of female students, no difference according to the class level was found. Moreover, it was determined that the meaningful difference on the basis of the program was in favor of the students attending the pre-school teacher program. Finally, the total scores of the respect to the differences differ significantly in favor of social democratic or cultural pluralist participants.

**Keywords:** Respect of differences, pre-service teacher, primary education

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın kapsamı, bu kapsamdan yola çıkarak problem cümlesi, araştırmanın amacı ve bu amaç doğrultusunda incelenecek olan değişkenlerin açıklamasına yer verilmiştir.

\* Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon-TÜRKİYE. e-posta: [aybukebasturk@ktu.edu.tr](mailto:aybukebasturk@ktu.edu.tr) (ORCID: 0000-0003-0512-7564)

\*\* Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Trabzon-TÜRKİYE. e-posta: [nyigit@ktu.edu.tr](mailto:nyigit@ktu.edu.tr) (ORCID: 0000-0001-7363-1637)

### 1.1. Araştırmanın Kapsamı

Küreselleşen dünya, beraberinde değişim ve gelişimi getirmekle kalmayıp, aynı zamanda bu değişimlerin yarattığı farklılıkların da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu farklılıklar kimi zaman değiştirilebilen ideoloji, medeni hal, zevk yahut ekonomik gelir olabildiği gibi; kimi zaman da değiştirilemeyen soy, fiziksel veya zihinsel olarak yaşanan rahatsızlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Öksüz ve Güven, 2012). Farklılıklara gösterilen saygı, bir toplumun demokratikleşme sürecinde attığı adımların önemli göstergelerinden biridir. Zira demokrasi, yalnızca bir yönetim biçimi değil aynı zamanda birlikte yaşayabilmenin önkoşuludur. Bu bağlamda birlikte yaşayabilmek, farklılıkların farkında olma ile mümkün ve değerli olabilecek bir durumdur.

Bu çalışmada farklılıklara saygı kavramı, aralarında benzerlik bulunmayan “şey”lerden ziyade bir çeşitlilik sağlama temelinde kullanılmaktadır. Biraz daha irdelenmesi gerekirse çalışmada “farklılık” kavramı kişiler, inanışlar arasında ortak bir nokta olmaması, benzeşmemesi şeklinde değil; bu kişiler, inanışlar ve benzeri durumların yarattığı çok sesliliğin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Çünkü, insanın içinde olduğu her durumda çeşitliliğin olması kaçınılmaz bir durumdur. Bu minvalde bu çeşitliliği tek bir bütünün içinde harmanlamaktan ziyade, her bir çeşitliliği tek ve biricik addedebilmenin önemi yadsınamayacak kadar önem arz etmektedir. Etnik köken, dini inanış, dünya görüşü gibi farklılıkların bir arada sıklıkla bulunma ihtimali olan sınıflar, özellikle son yıllarda kitlesel göç hareketi ile geçici koruma statüsünde (url 1) ülkemize yerleşen yabancı uyruklu kişiler ve dolayısıyla çocuklar ile artmaktadır. Demokratik devletler, bu farklılıkların farkında olan ve sadece eğitim öğretim ortamlarını değil, aynı zamanda eğitim öğretim süreçlerinin uygulayıcılarını bu değeri merkeze alarak yetiştiren devletlerdir.

Kadın ve erkek gibi birbirinden farklı, fakat birbirini tamamlayan iki cinsiyetin toplumsal farklılıklara bakış açısının belirlenmesi, toplumsal bir değer olan saygının farklılıklar özelinde değerlendirilmesinde ve dolayısıyla toplumda cinsiyet temelli oluşan ayrımcılığı aza indirmeye yönelik bir farkındalık oluşturulması amacıyla göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan öğretmen adaylarının da cinsiyetlerinin bu farkındalığa sahip olma durumunu ne şekilde etkilediğinin belirlenmesi bu çalışma kapsamında önemli görülmüştür.

Farklılıklara saygı duymaya yönelik oluşturulan kazanımların ilköğretim düzeyinde başladığını söylemek eksik bir bakış olacaktır. 2013 yılında yürürlüğe konan Okul Öncesi Eğitimi programının tanıtımında, programın kültürel ve evrensel değerlere gösterdiği öneme değinilirken; programda, öğrencilere farklılıklara saygı duyma ve bu farklılıklarla bir arada yaşamayı destekleme konusunda özendirici olunmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (MEB, 2013). İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan beceriler incelendiğinde ise, temel eğitim düzeyi öğrencilerinin kazanması gereken becerilerden birinin de öz yönetim becerisi ile ilişkilendirilen “*farklılıklara saygı duyma*” becerisi olduğu görülmektedir (MEB,2009). Bu bağlamda ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinin her birinde farklılıklara hoşgörü gösterilmesi, saygı duyulmasına yönelik kazanımların 2018 yılında güncellenen hayat bilgisi öğretim programında da yer aldığı görülmektedir. (MEB, 2018). İlgili kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesinde özellikle temel eğitim düzeyi öğretmenlerin önemi göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler farklı yaşam tarzlarına karşı esnek, hoşgörülü ve diğerlerine saygılı olma gibi bir felsefi görüşe sahip bireyler olmalıdırlar (Spiecker & Steutel, 2001). Başbay ve Bektaş (2009) da öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerinin kültürel yaşamışlıklarını dikkate almasının, kültürel zenginlikleri sınıf ortamına taşımasının önemine değinmişlerdir. Öğrencilerin formal eğitimle tanıştığı ilk yıllarda öğretmenlerin rol modeli görevi üstlendiklerine yönelik çok sayıda çalışma mevcuttur (Demir ve Köse, 2016; Yaşaroğlu, 2014; Ekici ve Yılmaz, 2013). Bu açıdan sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının, bireylerin toplumsallaşma sürecinde alacakları rolden yola çıkarak, bir süredir evet ancak son

zamanlarda yoğun bir şekilde çok kültürlü sınıfların bulunduğu ülkemizde, bu farklılıklara gösterdikleri saygının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Saygı değerinin bir boyutunu oluşturan farklılıklara saygının değişmez bir özelliğe sahip olduğu düşüncesi, eğitim kavramının önemli bir amacını yoksayma durumuyla karşı karşıya kalınması durumunu ortaya çıkarabilir. Zira eğitim bireylerde mevcut bilgi, beceri ve değerleri artırma, bunları davranış haline dönüştürme ve toplumların yüksek düzeyde bilgi, beceri ve değere sahip olmasında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple temel, orta ve lise dengi okullardan başlamak üzere yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumların bu kazanımı sağlamadaki rolü gözardı edilmemelidir. Üniversite, bireylerin toplumsallaşmasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Aynı zamanda üniversite eğitiminin, bireylerin ve dolayısıyla toplumun gelişmesinde bulunacağı katkı göz ardı edilemez (Chukwuedo & Uko-Aviomoh, 2015). Bu açıdan öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde, kendilerinden hizmet içinde kazandırmaları beklenen beceri ve değerleri öncelikle kendilerinin kazanmış olmaları önemli görülmektedir. Bu önemden yola çıkarak temel eğitim düzeyi öğrenciler ile formal eğitim kurumlarında sıklıkla ortak yaşantıya sahip olacak geleceğin öğretmeni bugünün öğretmen adaylarının toplumda bir-aradalığı sağlayıcı olması bakımından önemli olan, farklılıklara saygı düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak, üniversite eğitiminin yıldan yıla bireylerin farklılıklara saygı gösterme durumlarında olumlu yönde ilerleme sağlaması beklenebilir. Öğretmen adaylarının değerleri algılamalarında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen (Çoşkun ve Yıldırım, 2009), öğrencilerin sınıf düzeyleri bakımından da farklılıklara gösterdikleri saygının incelenmesi eğitim fakültelerinde yetiştirilmekte olan öğretmenlerin almış oldukları eğitimin, bu değeri geliştirmeye yönelik nasıl bir etkisinin olduğunun belirlenmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Kişilerin yaşadıklarını anlamlandırmasında, pratik yaşam deneyimlerini bir rasyonele oturtmasında işe koştuğu şey, aynı zamanda o kişinin dünya görüşü hakkında da fikir vermektedir. Deneyimlerimizi, düşüncelerimizi belirleyen en önemli şeylerden biri o duruma ilişkin sahip olduğumuz dünya görüşüdür (Tokat, 2006). Öğretmenlerden farklı kültürlerin bir arada olduğu sınıflardaki öğrencilerin birini dahi “öteki” olarak addedmeden eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesini bekliyorsak, bu farklılıkları homojenleştirici bir yaklaşımdan ziyade her birinin zenginliğini sınıf ortamına katabilmesini sağlayacak dünya görüşüne sahip olmasını sağlamamız gerekmektedir. Bunun için de öncelikle ilgili kişilerin dünyayı anlamlandırırken hangi temelden, dünya görüşünden yola çıktıklarını ve farklılık kavramının bu temellerle ilişkisini belirlememizin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada farklılıklara gösterilen saygıyı etkilediği düşünülen “dünya görüşü” başlıkları muhafazakâr, milliyetçi, sosyal demokrat ve kültürel çoğulcu şeklinde ele alınmıştır. Dünya görüşlerine ilişkin başlıkların seçiminde her bir yaklaşımın tekabül ettiği “kültürel kavrayış” içerikleri etkili olmuştur. Bu bakımdan muhafazakarlık ve milliyetçilik ya da kültürel çoğulculuk ile sosyal demokrasi gibi başlıklar arasındaki farkı irdelemede etkili olan yaklaşım, bu başlıkların içeriğinde yer alan “tutum” ve “algı” gibi öznel kavrayışlardır.

Muhafazakarlık ve milliyetçilik arasındaki fark bu öznel yaklaşım üzerinden çözümlenebilir. Milliyetçilik, muhafazakarlığa nazaran daha fazla kamusal göstergeye sahip bir ideolojik tutumdur ve bu nedenle gündelik yaşamın içerisinde yer alan kültürel öğelerden ziyade siyasal bağlama odaklanır (Bora, 2009). Bu bakımdan milliyetçilik, toplumsal-kültürel meseleleri daha geniş – daha doğrusu kamusal – boyutta değerlendirme eğilimindedir. Gündelik yaşamın içinde yer alan tutum, davranış, sembol, ifade, vb. şeyler, tekabül ettikleri kamusal boyutu ile değerlendirilirler. Buna karşın muhafazakarlık, milliyetçiliği tamamlarcasına, tutum ve davranış gibi öznel deneyimlerin kültürel içeriğine odaklanarak bir tavır geliştirir. Bu tavır, karşılaşılan somut pratikleri politika-dışı bağlamlar üzerinden kuran bir yaklaşım neticesinde şekillenir (Çiğdem, 2006). Örneğin, bir muhafazakâr için “küpe takan erkek” geleneksel



değerlerin bağlamında eleştiri nesnesi yapılır ve ilgili birey kendi öznel yargısını içinde yetiştirdiği geleneksel değerlere referansla ve onları önceleyerek anlamlandırır ve belirler. Ancak milliyetçilik için bu fark, siyasal bir imgeye tekabül eden Ulus düşüncesi bağlamında değerlendirilir ve eleştiri nesnesi olan olgu bu defa siyasal bir kimliğin merkezde olduğu bir yaklaşım dahilinde kavranmaya çalışılır. Diğer başlıklarda da benzer bir farklılık görülebilir. Sosyal demokrasi, toplumsal olguları ekonomi-politik bir eksenle değerlendiren ve bu nedenle tutum ve davranışları “gelişmişlik” ya da “az gelişmişlik” gibi ekonomik merkezli kavrayışlar yoluyla çözümlemeye çalışan bir ideoloji çeşididir (Örs, 2009). Türkiye örneğinde bakılacak olduğunda sosyal demokrasi, farklılık olgusunu demokratik bir hak olarak değil, ekonomik geriliğin bir yansıması olarak değerlendirir; böylece mesele daha dar bir açıdan ele alınmaktadır. Kültürel çoğulculuk, farklılıkların ekonomik ve politik meselelerden ya da biçimlerden önce geldiğini vurgulayarak, meseleyi daha geniş bir bağlamda ele alır (Kymlicka, 1998). Bir kültürel çoğulcu için farklılık, yalnızca saygı duyulması gereken bir şey değil, fakat aynı zamanda yasal güvenceler yoluyla korunması gereken bir meseledir. Farklılıklar, her tür ahlaki, politik, ekonomik, vb. süreçlerden bağımsız olarak bireysel bir hak ve özgürlük olarak ele alınır. Bu sebeple temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının sahip oldukları dünya görüşünün farklılıklara gösterdikleri saygı düzeylerinin belirlenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Dünya görüşüne ilişkin kategorilerin belirlenmesinde sosyal demokrat, milliyetçi ve muhafazakâr şeklinde bir kategorilendirme oluşturulmuş olması durumunda, örneklem grubunun yalnızca buldukları siyasi pozisyon üzerinden tercih yapmaları, verili seçeneklerden ziyade kendi öznel yargılarını ön plana koymaları gibi bir riskin bulunması sebebiyle, kültürel çoğulcu kategorisinin konulması, seçeneklerdeki cevapların öznel siyasi pozisyonları aşar mahiyette olduğunu göstermek, meselenin gündelik yaşamla ilgili olduğunu öğretmen adaylarına göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Böylece öğretmen adaylarının, kültürel çoğulculuk seçeneğini gördüklerinde kendi dünya görüşü tercihlerini tekrar meseleyle ilişkili kılarak cevaplayacakları düşünülmüştür.

Araştırma kapsamında ele alınan cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi yahut dünya görüşü farklılığı, farklılıklara saygı bağlamında belirleyici olması muhtemel değişkenler olarak varsayılmıştır. Bu varsayımına ilişkin açıklamalara yukarıda da değinildiği üzere bu çalışma okul öncesi ve ilköğretim düzeyi öğrencilere öğretmenlik yapacak olan temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının, farklılıklara yönelik saygıyı kazandırma sorumluluklarından yola çıkarak, kendilerinin ilgili duruma ilişkin düzeylerinin farklı değişkenleri de işe koşarak belirlenmesi gayesiyle önemli görülmektedir.

## 1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olmaları ve kendilerinden, “öteki” olarak ifade edilen “ben” dışında yer alanlara saygılı olmalarının beklenmesinden yola çıkarak; araştırmanın problem cümlesi, temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyet, program, sınıf ve dünya görüşü açısından belirlenmesi olarak ele alınmıştır.

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın öncelikli amacının; temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı gösterme durumlarının belirlenmesi olmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri olarak aşağıda belirtilen problemlere yanıt aranmıştır:

1. Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanları (fstp) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanları okudukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanları devam ettikleri programa göre farklılaşmakta mıdır?

4. Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanları dünya görüşlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan yöntem, araştırma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere değinilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Yöntemi

Nicel yaklaşımla desenlenen araştırmalar, planlı bir durumun - ki bu durum bir program, öğrenme yöntemi olabilir- değişkenler arası ilişkiyi ne şekilde etkilediğinin belirlenmesi ve etki durumunun ortaya çıkartılması amacıyla oluşturulan deneysel yöntem kullanılabilir gibi; tarama modeli içinde yer alan anket tekniği kullanılarak da gerçekleştirilebilir (Ekiz, 2015). Tarama modeli tutum ve yönelimlerin, geniş örneklemlemlere ulaşarak ortaya çıkarılmasında ve hipotez testleri ile kestirimlerde bulunan bir araç olarak görülmektedir (Kuş, 2012; Rubin & Babbie, 1997). Bu araştırmada farklı özelliklere sahip geniş bir örneklemden bir seferde verilerin toplanması temelli olmak üzere *kesitsel tarama modeli* kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### 2.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yer alan temel eğitim bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini ilgili eğitim fakültesinin temel eğitim bölümüne devam etmekte olan 642 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, temel eğitim bölümüne 2016-2017 eğitim öğretim dönemi, bahar yarıyılında devam etmekte olan 501 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ve veri toplama aracı araştırmacı tarafından katılımcılara bire bir uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet, okudukları program, sınıf düzeyi ve dünya görüşüne ilişkin demografik verilere ait tablo, Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırma grubuna ilişkin demografik özellikler**

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	<i>Kadın</i>	426	85
	<i>Erkek</i>	75	15
	<i>Toplam</i>	501	100
<b>Program</b>	<i>Sınıf Öğretmenliği</i>	239	47.7
	<i>Okul Öncesi Öğretmenliği</i>	262	52.3
	<i>Toplam</i>	501	100
<b>Sınıf</b>	<i>1.Sınıf</i>	119	23.8
	<i>2.Sınıf</i>	148	23.5
	<i>3.Sınıf</i>	166	33.1
	<i>4.Sınıf</i>	68	13.6
	<i>Toplam</i>	501	100
<b>Dünya Görüşü</b>	<i>Muhafazakâr</i>	97	19.4
	<i>Sosyal Demokrat</i>	137	27.3
	<i>Milliyetçi</i>	183	36.5
	<i>Kültürel Çoğulcu</i>	64	12.8
	<i>Toplam</i>	501	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaklaşık olarak okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına göre eşit dağıldığı, örneklemedekilerin çoğunluğunu kadın öğrencilerin oluşturduğu, en fazla katılımın üçüncü sınıflardan sağlandığı ve dünya görüşü olarak öğretmen adaylarının kendilerini milliyetçi olarak betimlediği görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının ilk bölümünde öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin belirlenmesi hedefiyle hazırlanan sorular yer almaktadır. İlgili sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Veri toplama aracının bu kısmında katılımcıların demografik bilgilerini almak amacıyla cinsiyetleri, devam etmekte oldukları program, sınıfları ve dünya görüşleri sorulmuştur. Demografik değişkenlerden “*dünya görüşü*” değişkeninde yer alan muhafazakar, sosyal demokrat, milliyetçi ve kültürel çoğulcu kategorilerinin katılımcılar tarafından ortak bir zeminde anlaşılması amacıyla araştırmacı tarafından katılımcılara ilgili dünya görüşlerine yönelik görüşleri sorulmuş ve alınan cevaplar akabinde araştırmacı tarafından her bir uygulama grubuna dünya görüşlerini kısaca betimleyen açıklamalar yapılmıştır. Bu sayede, katılımcıların kendi dünya görüşlerini anlamlandırmalarında birbirlerinden farklı algılamaların önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların veri toplama aracındaki demografik bilgileri paylaşmama gibi bir haklarının bulunduğu göz önüne alındığında, eksik veri bulunan veri toplama formları (n= 20) çalışmanın analizine dahil edilmemiştir.

Veri toplama aracının ikinci bölümündeki veriler Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen “*Farklılıklara Saygı Ölçeği*” ile toplanmıştır. Ölçeğin ilgili çalışmada kullanılmasına ilişkin, ölçeği geliştiren yazarlardan izin alınmıştır. 30 maddeden oluşan ve Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak bulunan ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.. En düşük 30, en yüksek 150 puan alınabilen ve beşli likert yapıda bulunan ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanarak geliştirilmiş olması nedeniyle, ilgili ölçeğin temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara gösterdikleri saygıyı belirlemede yeterli olacağı düşünülmektedir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz aşamasında dört alt probleme yönelik oluşturulan değişkenlerin parametrik testlere uygunluğu test edilmiştir.

Temel eğitim öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ölçeğinden almış oldukları toplam puanlarının bu araştırmadaki değişkenlere göre analizi öncesinde, verilerin normal dağılım gösterme durumları ve varyans homojenliği belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin sınırları 3,40- 4,19 “*katılıyorum*” ve 4,20 – 5,00 aralığı “*tamamen katılıyorum*” olarak belirlenmiş ve 30 maddelik ilgili ölçekten 102 puan ve üstü alan katılımcıların farklılıklara saygı düzeyleri yüksek şeklinde değerlendirilmiştir. Bu şartların sağlanması ile çözümlenelerde parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Cinsiyet ve program açısından bağımsız örneklem t testi, sınıf ve dünya görüşü değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmeler .05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Toplam 501 öğretmen adayına ulaşılan çalışmada, 20 öğretmen adayı dünya görüşü ile ilgili bilgi vermedikleri için, 481 öğretmen adayının puanları analize dahil edilmiştir. Ayrıca gruplar arası bulunan farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi gayesiyle çoklu karşılaştırma olarak da adlandırılan Tukey testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014).

## 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde; alt problemlerin analizi neticesinde ulaşılan bulgular çeşitli istatistikî yöntemler kullanılarak tablolar halinde sunulmuş ayrıca araştırma bulguları yorumlanmıştır.

### 3.1. Öğretmen Adaylarının Farklılıklara Saygı Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi bulguları tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Temel eğitim öğretmen adaylarının fstp’lerinin cinsiyet değişkeni açısından t testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Anamlı Fark
Kadın	426	124.317	12,723	499	4,341	0,000*	Kadın> Erkek
Erkek	75	117.401	12,714				

Tablo 2 incelendiğinde, bağımsız örneklem t testine göre temel eğitim öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir [( $t_{(501)} = 0.000$ ,  $p < .05$ ) ve  $\eta^2 = 0.19$ ]. Cinsiyet değişkenine göre oluşan anlamlı farkın kadın öğrenciler lehine olduğu ilgili tabloda görülmektedir. Ancak bu durum eğitim fakültelerinin özellikle temel eğitim bölümüne kayıtlı olan öğretmen adaylarının çoğunlukla kadın olmasından dolayı örneklem sayısından kaynaklanma ihtimali bulunduğu düşünülebilir.

Analizler neticesinde oluşan grup ortalamaları arasındaki farkın açıklanması amacıyla cohen d değeri hesaplanmıştır. Örneklem ortalamaları farkının harmanlanmış standart sapma değerine bölünmesiyle ortaya çıkan cohen d değeri sonucunda temel eğitim öğretmen adaylarının farklılıklara gösterdikleri saygının cinsiyet değişkeni ile %19 oranında açıklandığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde kadınların farklılıklara saygı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek değere sahip olduğu görülmektedir (Güven, 2012; Konrad ve Linnehan’dan akt. Memduhoğlu, 2007). Bu açıdan ilgili çalışmaların, farklılıklara saygıya yönelik cinsiyet temelli ele alışıta kadınlar lehine bulunan farklılığı desteklediği görülmektedir. Şöyle ki, Konrad ve Linnehan’ın (1995) ilgili çalışmasında farklı etnik köken ve azınlık statüsünde bulunan bireylerin, meslek hayatlarında yaşadıkları olumlu gelişmelerin, kadınlar tarafından daha olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Memduhoğlu, 2007). Ancak Çermik (2013)’in çalışmasında bu çalışma ve alanyazından farklı olarak erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının farklılıklara gösterdikleri saygı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada kadın veya erkek fark etmeksizin, öğretmen adaylarının adalet ve farklılıklara saygı duyma boyutlarında benzer ve yüksek değerlere sahip oldukları görülürken; hak arama ve eşitlik boyutlarında erkek öğretmen adaylarının daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

### 3.2. Öğretmen Adaylarının Farklılıklara Saygı Toplam Puanlarının Program Değişkenine Yönelik Sonuçları

Temel eğitim bölümü öğrencilerinin, program değişkenine yönelik farklılıklara saygı toplam puanlarının ne şekilde değiştiğinin belirlenmesi amacıyla parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Testin analizine ilişkin bulgular Tablo 3’te görüldüğü gibidir.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının FSTP’lerinin Program Değişkenine Göre t Testi Sonuçları**

Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Anamlı Fark
Sınıf Öğrt.	239	121,012	14,894	422,876	-3,739	0,000*	OÖÖ> SÖ
Okul Öncesi Öğrt.	262	125,353	10,480				

Tablo 3’te görüldüğü üzere temel eğitim öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanları ile okudukları program arasında anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir [( $t_{(501)} = -3,739$ ,  $p < .05$ ) ve  $\eta^2 = 0.17$ ]. Öğretmen adaylarının farklılıklara gösterdikleri saygı puanlarının okudukları programa göre ortalamaları karşılaştırıldığında, okul öncesi öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına nazaran daha yüksek düzeyde farklılıklara saygı gösterdikleri

söylenbilir ( $\bar{X}_{\text{okul öncesi ögrt.}} = 125,353$  ve  $\bar{X}_{\text{sınıf ögrt.}} = 121,012$ ). Temel eğitim öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanlarının %17'lik kısmının okudukları program değişkeni ile açıklanması mümkün olabilir.

Temel eğitim öğretmen adaylarının farklılıklara gösterdikleri saygıya yönelik almış oldukları toplam puan okul öncesi öğretmenleri lehine farklılığa sahiptir. Alanyazında okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasındaki demokratik tutuma yönelik toplam puanlarının okul öncesi öğretmenleri lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Saracaloğlu, Uça, Baydilek ve Coşkun,2013). İlgili çalışmada okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile kıyaslandığında olumlu bir şekilde farklılaştığı; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ise demokratik tutumlarının diğer bölümlere kıyasla daha düşük düzeyde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın, bölüm değişkenine göre ulaşılan sonucunun ilgili çalışma ile benzer sonuçlar sunduğu söylenebilir.

### 3.3. Öğretmen Adaylarının Farklılıklara Saygı Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara gösterdikleri saygının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4'te görülmektedir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının FSTP'lerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçlar**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	239,649	3	79,883	,475	.700
Gruplar içi	83578,079	497	168,165		
Toplam	83817,728	500			

Temel eğitim öğretmen adaylarının FSTP'lerinin sınıf düzeylerine göre ne şekilde değiştiğinin analizi sonucuna ilişkin Tablo 4'te görüldüğü üzere, farklılıklara gösterilen saygı ile öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [ $F_{(3-497)} = 4,75$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = 0.002$ ]. Temel eğitim öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyinin farklılıklara saygıya yönelik uygulanan ölçekten almış oldukları toplam puanı düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

Farklılıklara gösterilen saygının demokratik olma ile ilişkisinden yola çıkarak incelenen alanyazında; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2008)'in çalışmalarında da öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının ve dolayısıyla farklılıklara gösterdikleri saygının sınıf düzeyine göre bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmışken, bir diğer yandan bir başka araştırmada öğretmen adaylarından 4. sınıfta öğrenim görmekte olanların diğer sınıflar arasında daha yüksek demokratik tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Ercoşkun ve Nalçacı, 2008; İflazoğlu ve Çaydaş, 2004). İflazoğlu ve Çaydaş (2004)'ün çalışmasında ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlerin sınıf içinde sergilemiş oldukları tutumla ve üniversite ortamının bireylere sunduğu çevre çeşitliliği ile ilişkilendirilirken; Ercoşkun ve Nalçacı (2008) elde etmiş oldukları bulgunun nedenlerine ilişkin bir önerme sunmamışlardır. Bu açıdan bu çalışmada sınıf düzeyi ile FSTP arasında bir ilişkinin bulunmamasının, ilgili çalışmalar ile karşılaştırıldığında bulunan sonuç ile farklılaştığı söylenebilir.

### 3.4. Öğretmen Adaylarının Farklılıklara Saygı Toplam Puanlarının Sahip Oldukları Dünya Görüşüne İlişkin Sonuçları

Sahip olunan dünya görüşüne göre farklılıklara saygı puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının FSTP'lerinin Sahip Oldukları Dünya Görüşüne Göre ANOVA Testi Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4646.098	3	1548.699	9.850	0.000*	SD>Mu
Gruplar İçi	74995.942	477	157.224			SD>Mi
Toplam	79642.041	480				KÇ>Mu

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile sahip oldukları dünya görüşü arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, [ $F_{(3,477)} = 9.85$ ,  $p < 0.05$ ,  $\eta^2 = 0.058$ ]. Bir diğer şekilde yorumlanacak olursa FSTP, sahip olunan dünya görüşüne göre değişmektedir. Sosyal demokrat dünya görüşüne sahip olduğunu belirten temel eğitim öğretmen adaylarının FSTP'leri ( $X = 126.89$ ); muhafazakâr ( $X = 118.72$ ), milliyetçi ( $X = 121.89$ ) ve kültürel çoğulcu ( $X = 125.89$ ) dünya görüşüne sahip temel eğitim öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Ayrıca kültürel çoğulcu ( $X = 125.89$ ) dünya görüşüne sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanları muhafazakâr ( $X = 118.72$ ) dünya görüşüne sahip öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde, pozitif yönde farklılaşmaktadır. Sonuçta, dünya görüşünün öğretmen adaylarının farklılıklara saygı toplam puanlarını orta düzeyde etkilediği görülmektedir (Kilmen, 2015). Ayrıca toplumsal sınıf, köken yahut kültüre ait özelliklerin farklılıklara yönelik saygıyı belirlediğine ve bu özelliklerin eğitimdeki yerine değinilmektedir (Banks'tan akt. Keskin ve Yaman, 2014). Literatürdeki bu ve benzeri önermeler referans alınarak, farklılıklara saygı sorunsalında ilgili değişken "dünya görüşü" olarak ele alınmıştır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara gösterdikleri saygının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada kimi değişkenler ve bu değişkenler arası ilişkiler yorumlanmıştır. Çalışmada cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve dünya görüşüne göre öğretmen adaylarının farklılıklara gösterdikleri saygıya ilişkin ölçekten aldıkları toplam puanlar analiz edilmiştir.

Farklılıklara saygı toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizi incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek toplam puana sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun erkeklerin erillğe daha yatkın bir şekilde yetiştirilen özneler olmaları nedeniyle kadın öğrencilere oranla cinsiyet bazlı farklılıklara saygı noktasında daha az hoşgörülü olmaları ve kadınların mevcut kültürel yapı içerisinde daha fazla baskılanan, bu nedenle de farklılıklara yönelik empati geliştiren bireyler olmaları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin herhangi bir cinsiyet ayrımı olmadan farklılıklara gösterecekleri saygının yüksek olması, inşa edilecek toplumun da çok kültürlü ve bu çok kültürlülüğü bir arada tutması bakımından önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca alacakları "toplumsal cinsiyet farkındalığı" gibi derslerin, kadın ve erkek öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik empatik bakış açısı geliştirmelerini sağlama ihtimali nedeniyle, aralarında oluşan cinsiyete yönelik farklılığın giderilmesi hususunda önemli olduğu düşünülebilir.

Temel eğitim öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre farklılıklara gösterdikleri saygı toplam puanında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üniversiteler çok çeşitli sosyal düzeylerin birbiriyle bulunduğu ve tanıştığı bir yer iken; genelde üniversitelerin fakat daha özelde eğitim fakülteleri ve temel eğitim bölümünün, bireylerde farklılıklara saygı bilincini geliştirecek sosyal ve kültürel aktivitelerle eğitim-öğretim ortamını şekillendirmesi önerilebilir. Bu anlamda farklı sınıf düzeyi öğretmen adaylarının bir arada paylaşımlarda bulunabileceği öğrenci kulüpleri, akranların birbirleri ile oluşturacakları yaşam ortamlarının oluşturulması değerli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, sınıf öğretmeni adaylarına göre farklılıklara gösterdikleri saygının daha yüksek olduğuna bölüm değişkeni analizleri sonucunda ulaşılmıştır. Bu farklılığın her ikisi de temel eğitim bünyesinde bulunsada okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları eğitimin farklılıklara saygı gösterilmesine yönelik daha etkili olmuş olması düşünebilecekken bir diğer yandan bu farklılığın okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunlukla kadın öğrencilerden oluşması, kadın öğrencilerin de erkek öğrencilere nazaran daha yüksek FSTP'na sahip olmaları şeklinde açıklanabilir. Ancak cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak bölümler arası oluşan farklılığın, okul öncesi öğretmen adaylarının Piaget'nin işlem öncesi dönem öğrencilerine yönelik öğretmenlik eğitimi almaları ve bu dönem çocuklarının kendi buldukları kültüre ve diğer kültürlerle yönelik farkındalıklarının olmaması (Senemoğlu, 1994) nedeniyle, öğretmen adaylarının hedef grubunda bulunan öğrencilere bu farkındalığı kazandırmaya yönelik eğitim almalarıyla oluştuğu söylenebilir.

Temel eğitim öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları dünya görüşüne göre farklılıklara saygı toplam puanları açısından sosyal demokrat öğrencilerin milliyetçi ve muhafazakâr öğrencilere göre, kültürel çoğulcu öğrencilerin ise muhafazakâr öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal demokrat öğrencilerin muhafazakâr ve milliyetçi öğrencilere nazaran FSTP'larının daha yüksek çıkmasında, öğretmen adaylarının demokrasi algılarını “sosyal” bağlamda ele alarak gündelik yaşam pratiklerine yöneltmiş olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Kendilerini sosyal demokrat olarak belirten katılımcıların ekonomi-politik açıdan değil, sosyal-kültürel açıdan meseleye yaklaşmış olabilecekleri için, muhafazakâr ve milliyetçi tutumlara nazaran daha yüksek bir orana sahip oldukları düşünülebilir. Ayrıca kültürel çoğulcu öğretmen adaylarının muhafazakâr öğretmen adaylarına göre yüksek puana sahip olmasında muhafazakarlığın, tutum ve davranış gibi öznel deneyimlerin kültürel içeriğine odaklanarak bir tavır geliştiriyor olması söylenebilir. Bu tavır, karşılaşılan somut pratikleri politika-dışı bağlamlar üzerinden kuran bir yaklaşım neticesinde şekillenir. Buna karşın kültürel çoğulculuk, muhafazakâr tutumun tam tersi olacak şekilde, sosyal yaşam içerisinde her tür farklılığın herhangi bir normatif kriterin eleştirisi nesnesi yapılmasına karşı çıkar. Kültürel çoğulculuk için “farklılıklar”; her tür ahlaki, dinsel, sosyal, vb. normlardan bağımsız olarak değerlidir. Bu nedenden ötürü farklılıklara saygı noktasında kültürel yaşam içerisinde iki ayrı uç olarak ele alabileceğimiz muhafazakarlık ve kültürel çoğulculuk arasında anlamlı bir farkın oluşmasının rasyonel bir izahı bu şekilde yapılabilir. Dünya görüşü değişkeni üzerinden farklılıklara yönelik farkındalık geliştirebilmesi açısından muhafazakâr ve milliyetçi dünya görüşlerinin farklı kültürel pratikleri “meşru”, “haklı” ve “özgür” addedebilecekleri bir sosyal ortam yaratılması önerilebilir. Bu tarz bir sosyal ortam, öğrencilere, geleneksel değerlerini terk etmeksizin farklı dünya görüşleriyle bir arada yaşayabilecekleri ve bunu öğretmenlik dönemleri boyunca toplumda yeniden dönüştürebilecekleri bir imkân yaratabilir. Böylesi bir imkânın, demokrasinin en temel ahlaki koşulu olan “farklılıklarla bir arada yaşama” prensibinin yaygınlaşmasına, böylece demokratik tutumun ve dolayısıyla yaşam deneyiminin çoğalmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca toplumsal hayatta farklılık, çeşitlilik gibi kavramlar üzerine çalışan araştırmacıların araştırmalarını yürütürken, bu çalışmanın analizinde de ortaya çıkan farklılığı daha farklı ve zengin açılardan irdeleyebilmeleri açısından nitel verileri (görüşme ve gözlemler gibi) de sürece katmaları önerilebilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152). 30-43.
- Bora, T. (2006). *Modern türkiye’de siyasi düşünce: milliyetçilik: Cilt 4*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ő., akmak, K. E., Akgün, E.  ., Karadeniz, Ő. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. baskı). Ankara: Pegema Akademi.
- Chukwuedo, O. S., Uko-Aviomoh, E. E. (2015). Building theoretical and conceptual frameworks for quantitative research report in education. *African Journal of Studies in Education*. 10(2). 83-101.
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite  ğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI(I). 311-328.
- ermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve bu değerlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 8(2). 261-274. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C05>
- Çiğdem, A. (2006). *Modern türkiye’de siyasi düşünce: milliyetçilik: Cilt 5*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelleri hakkında  ğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*. 53. 38-57.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). Hacettepe  niversitesi ilköğretim sınıf  ğretmenliği anabilim dalı  ğrencilerinin düşünce  zg rl ğine ilişkin tutumları. *Bilgi Dünyası*. 14(1). 17-36.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Gel. 4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2008). Sınıf  ğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*. 37(180). 204-215.
- Güven, E. (2012). *Sınıf  ğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- İflazoğlu, A. ve aydaş, E. (2004). Sınıf  ğretmenliği anabilim dalında okuyan birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf  ğrencilerinin demokratik tutumları ile otoriteryen tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. [http://pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=5877](http://pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5877) adresinden 05 Nisan 2017 tarihinde alınmıştır.
- Karahan, F. T., Sardoğan M. E., Özkamalı E. ve Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 30. 149-158.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü Eğitim. *Turkish Studies*. 9(2). 933-960.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kymlicka, W. (1998). *ok kültürlü yurttaşlık- Azınlık haklarının liberal teorisi*. (ev.) Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. 4. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB, (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi  ğretim programı ve kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=30> adresinden 20.04.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013). Okul  ncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf> 20.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2015). İlkokul hayat bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar  ğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=244> 20.04.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018). Hayat bilgisi dersi  ğretim programı, İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> 20.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Yönetici ve  ğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2012). Farklılıklara saygı  leği (FS ): Geçerlik ve güvenirlik alışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5(5). 457-473.
-  rs, H. B. (2009). *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Rubin, A., & Babbie, E. (1997). *Research methods for social work* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.



- Saracaloğlu, A. S., Uça, S., Baydilek Başara, N., Coşkun, N. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile değer algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(1). 45-59.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10. 21-30.
- Spiecker, B. & Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Tokat, L. (2006). Dünya görüşü-din ilişkisi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5(9). 41-63.
- URL 1. [http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumanin-unsurlari\\_409\\_558\\_1095](http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumanin-unsurlari_409_558_1095) (10.12.2017'de erişildi).
- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*. 27. 503-515. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2372>

### Extended Abstract

The globalising world not only brings change and development with it, but it also requires that the diversity created by these changes be taken into consideration. The respect shown for differences is one of the most important indicators of the steps taken in the process of democratisation. In this study, the concept of respect for differences is used on the basis of enabling diversity rather than of “things” that have no similarities among themselves.

It is inevitable that there will be diversity in every situation in which people find themselves. Based on this, instead of putting this variety into the melting pot, considering each variation singly and uniquely is so important that it cannot be denied. Compared with the past, nations are evolving towards a period in which characteristics such as culture, faith and race are diversifying to a much greater extent. At this point, democratic states are those which are aware of these diversifications and which not only create educational environments but also nurture the implementers of the educational processes by centring on this value. Therefore, determining basic education teacher candidates' levels of respect for differences was considered important in this study.

Possible different factors may be considered to affect the level of respect for differences. In the study, male and female as the gender variables; classroom teaching and preschool teaching as the programme variables; all the stages of four-year undergraduate education as the class level variables; and conservative, nationalist, social democrat and cultural pluralist as the world view variables were dealt with. In this study, the *cross-sectional survey design*, which is based on collecting data from an extensive sample having different characteristics in one go, was used. The research data were gathered by applying the data collection tool one-to-one on 501 preservice teachers attending the basic education department in the education faculty of a state university located in the Eastern Black Sea Region. As data collection tool, the “*Scale of Respect for Differences*”, with established validity and reliability, was used. Independent samples t-test was used for the gender and programme variables, while for the class and world view variables, one-way analysis of variance was used. Moreover, for the purpose of determining between which groups the differences among groups occurred, the Tukey test, also known as the multiple comparison test, was used. Following the analyses, for the gender variable it was found that female prospective teachers had higher total scores in respect for differences compared to male teacher candidates. In this regard, as well as the possibility that the difference occurring may have been because the majority of the students attending the basic education department were women, the result in favour of women may also be considered to arise from the higher number of marginalisation experiences of women in the male-dominated society they live in. Training aimed at breaking social gender stereotypes and at gaining awareness of the differences in or between the sexes to eliminate the differences occurring in this regard must be the responsibility of education faculties. With regard to the class level variable for the teacher candidates, no significant difference could be found among class levels. In fact, it can be seen that university education, in which different cultures come together and awareness of the differences between these cultures is expected to increase from year to year, has not been structured to make a difference as far as these participants are concerned. On this point, education faculties must not ignore the importance of creating opportunities for preservice teachers to experience differences, from the first year to the final year of undergraduate study. In the analysis of the variable of the graduate programme followed, it was determined that prospective teachers continuing in the preschool teaching programme of the basic

education department had higher levels of respect for differences than classroom teaching teacher candidates. The reason for the difference in this regard can be considered to be that the preschool teacher candidates received teacher training aimed at students in Piaget's preoperational stage. For, ensuring that these children gain awareness of differences is one of the responsibilities of preschool teachers and classes aimed at this are given in the related programmes of education faculties. It may be considered that this situation will cause a result in favour of preschool teachers to be achieved. Finally, the data analysis showed that social democrat students differed significantly compared to nationalist and conservative students, and that cultural pluralist students showed a significant difference in comparison with conservative students. The reason for the social democrat and cultural pluralist teacher candidates' higher total scores in this respect may be considered to be the differences stemming from their approach. Diversity is considered within the social life practices in the relevant world views. In this respect, arrangements aimed at ensuring that teacher candidates who have conservative and nationalist world views also understand the meaning of diversity, which must be extended, by an approach in the social domain and outside the context of politics, through both teaching programmes and the opportunities offered by education faculties.

## Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algıları ve Tutumları\*

### Teachers' Self-Efficacy Perceptions and Attitudes towards Using Creative Drama

Ayşegül OĞUZ NAMDAR\*\*, Özgür Salih KAYA\*\*\*

• *Geliş Tarihi:* 07.04.2018 • *Kabul Tarihi:* 03.10.2018 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Oğuz Namdar, A., & Kaya, Ö. S. (2019). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914. doi: 10.16986/HUJE.2018044110

**Citation Information:** Oğuz Namdar, A., & Kaya, Ö. S. (2019). Teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards using creative drama. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 901-914. doi: 10.16986/HUJE.2018044110

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak nasıl kullanılabileceğini öğrenmelerini sağlayarak, yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu kapsamda, bu çalışmada deneysel desenlerden “Tek Grup Ön Test-Son Test Model” kullanılmıştır. Rize ilinde farklı alanlardaki çalışan farklı 21 öğretmene, toplam 24 saat süren dört günlük yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Katılımcılara ön test ve son test olarak “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği” ile “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, ilişkili ve ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Bu sayede yaratıcı drama uygulamalarının, bireylerin yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik düzeylerine etkisi ortaya koyulmuştur. Analizler SPSS 24 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmenler ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının, yaratıcı dramaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı drama tutumları ve yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

**Anahtar Sözcükler:** yaratıcı drama, tutum, özyeterlik

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to determine teachers' attitudes towards creative drama before and after creative drama practice, the levels of self-efficacy in using creative drama method and the difference between them by enabling in-service teachers to learn how to use creative drama as a teaching method through activities. In that regard, “Single Group Pretest-Posttest Model” was used as an experimental design in the study. A four-day creative drama training was given to 21 teachers from a variety of disciplines in the province of Rize, Turkey, which took 24 hours in total. A creative drama attitude scale created by Okvuran (2000) and self-efficacy towards using creative drama method scale created by Can & Cantürk-Günhan (2009) were used as pre- and post-test. Data were analyzed by using paired and non-paired samples t-test. Analyses were conducted using SPSS 24 package program. In this way, it was found that there was a significant positive effect of the creative drama activities on the teachers' attitudes towards creative drama and their self-efficacy towards using creative drama. There was no significant effect of gender neither on attitudes towards creative drama and self-efficacy towards using creative drama.

**Keywords:** creative drama, attitude, self-efficacy

\* Bu makale, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen ‘Öğretmenler Derslerini Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlemeyi Öğreniyor’ adlı ve 2015.53001.105.01.13 kodlu normal araştırma projesinden üretilmiştir.

\*\* Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A. B. D., Rize-TÜRKİYE. e-posta: [aysegul.oguz@erdogan.edu.tr](mailto:aysegul.oguz@erdogan.edu.tr) (ORCID: 0000-0002-6853-8507)

\*\*\* Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Rize-TÜRKİYE. e-posta: [ozgursalih.kaya@erdogan.edu.tr](mailto:ozgursalih.kaya@erdogan.edu.tr) (ORCID: 0000-0001-8535-290X)

## 1. GİRİŞ

Yapılandırmacı yaklaşım altyapısıyla tasarlanan öğretim programlarının yaparak ve yaşayarak öğrenme üzerine odaklandığı bilinmektedir. Öğretim programları yaparak yaşayarak öğrenme üzerine kurulu olabilir, ancak buna odaklanan öğretim yöntemleri ne kadar bilinmekte ve ne kadar etkili kullanılmaktadır? Yapararak yaşayarak öğrenmeye temel olabilecek en etkili öğretim yöntemlerinden bir tanesi de yaratıcı dramadır. Drama, içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel (2013). San (1990) ise yaratıcı dramayı doğaçlama, rol oynama, tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı oyunsu süreçlerde anlamlandırması ve canlandırması olarak tanımlamaktadır. Adıgüzel (2006) yaratıcı dramanın, bütün sanatlar içinde katılamı entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan bir alan olduğunu belirtmektedir. Üstündağ'a (1994) göre yaratıcı drama; eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve bu özelliği ile eğitimin yaşamsal parçasıdır. "Eğitimde yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır" (San, 1990). Bu süreçte pek çok uygulama yapılmaktadır. "Drama dersleri hareket ve ritim, pandomim, doğaçlama, karakter çalışmaları ve konuşmayı içermektedir" (McCaslin, 1990: 286). "Oyunlar ve rol oynama, iletişim yoluyla kendi duygularımızı ortaya koymayı öğrendiğimiz çok önemli yollardır" (Bell, 2008: 149). McNaughton'a (2004) göre yaratıcı drama, bireyin iletişim ve karar verme becerilerinin gelişimine yardımcı olabilir ve arkadaşlarına yönelik duyarlılık kazanmasını sağlayabilir. Heathcote ve Wagner da (1990) yaratıcı dramanın asıl etkisini topluluk halinde yapılmasıyla ilişkilendirmektedirler. Desailly (2012: 103) eğitimde drama kullanmanın yararlarından bazılarını "Çocuklar konuya daha heyecanla adapte olabilirler, daha pratik ve fiziksel yollarla öğrenmeyi destekler, okuma ve yazmada zorluk çeken öğrencilerin öğrenmesini ve farklı bir yolla ne öğrendiklerini sunmaya fırsat verebilir, çocuklar farklı görüşleri, tepkileri ya da diğerleri ile güvenli bir ortamda etkileşimde bulunmayı deneyimleyebilir, öğrenme daha kalıcı olabilir, öz güven ve sunum becerileri kazandırabilir" cümleleriyle ifade etmiştir. Baldwin de (2008) dramanın katılımcıların etkin katılımı ve olumlu katkılarından gelen başarısını içeren sosyal bir etkinlik olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı dramanın sosyal becerileri geliştirme bakımından etkili bir yöntem olduğunu alan yazındaki kaynaklarda görmek mümkündür. Colston (1985) yaratıcı dramanın sosyal iletişim becerileri üzerine etkisi olduğuna ve Yassa da (1997) araştırmasında yaratıcı dramanın öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiğine değinmiştir Henderson ve Shanker de (1978) yaptıkları araştırmada yaratıcı dramanın çocukları sosyal beceriler bakımından geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Sağlam (2004) eğitimde drama ortamının, bireye kendi potansiyelini fark etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gelişimi, empati becerisi gibi becerilerin gelişimine katkı sağlayabileceğini ve bireyleri mutlu edebileceğini vurgulamaktadır. McNaughton da (2004) eğitimde dramanın bireyin iletişim ve karar verme becerilerinin gelişimine yardımcı olabileceğini ve arkadaşlarına yönelik duyarlılık kazanmasına olanak vereceğini belirtmektedir. Heinig (1993) de, yaratıcı dramaya katılımın dil ve iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini, yaratıcılığı, empati becerisini geliştirebileceğini, sosyal farkındalık düzeyini arttırabileceğini, tiyatro sanatını anlayabilmeyi sağladığını belirtmektedir. Baldwin'a (2009: 24) göre, "okulda drama uygulamalarının öğrenciler için oldukça düzenli olmalıdır. Tek seferlik bir deneyim önemli ve anında bir etkiye sahip olabilir ancak drama yoluyla öğrenme ile düzenli ve sürekli katılım, öğrenmede sürekliliği ve ilerlemeyi desteklemektedir". "Eğitimde drama çalışmalarında da çocuklar, merak ve ilgilerine yönelik bir konu üzerine çalışmaktan, araştırmaktan, incelemekten, keşfetmekten ve bulduklarını dramatik

bir temsil ile ifade etmekten hoşlanmaktadırlar. Bu süreç içerisinde çocuklar elbette ki, diğer sanatların barındırdığı becerileri de edinmektedir. Drama öğretmeni ya da bu yöntemi kullanan sınıf öğretmeni, öğrencilerin yaşama ilişkin durumları, dramatik bir dille ifade edebilme becerilerini geliştirmelidir” (Akar Vural ve Somers, 2011: 47-48). McCaslin (2006) çağdaş eğitim ile yaratıcı dramanın ortak amaçları olduğunu belirtmiştir ve bunlardan bir kısmının “yaratıcılık ve estetik gelişim, eleştirel düşünme becerisi, sosyal gelişim ve diğerleri ile birlikte işbirliği içinde çalışma yeteneği, iletişim becerilerini geliştirme, ahlaki ve manevi değerlerin gelişimi, kendini bilme / benlik bilgisi, başkalarının kültürel geçmişlerini ve değerlerini anlama ve takdir etme” (McCaslin, 2006:6) olduğunu belirtmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin hitap ettiği kitlelerin somut işlemler dönemindeki çocuklar olduğu düşünülürse, o dönemdeki çocuklara hitap edebilecek en etkili yöntemlerden bir tanesinin yaratıcı drama olduğu söylenebilir. Çocukların o dönemdeki oyun oynama gereksinimlerini ve enerjilerini öğrenmeye dönüştürebileceği söylenebilir. Bu bakımdan bakıldığında özellikle bu dönem çocukları için çok önemli olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, ilkokul öğretmenlerinin de yaratıcı drama dersi alıp bu yöntemin nasıl kullanılabileceğini öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde drama dersi sınıf öğretmenliği programında yerini almasına rağmen, eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde yalnızca sınırlı sayıdaki programlarda zorunlu ya da seçmeli olarak yerini almaktadır.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, bu araştırmayla ilişkili olan çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Söz gelimi, Karaosmanoğlu ve Adıgüzel (2017) yaratıcı drama yönteminin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersini alan 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve yönetime ilişkin öğrenci görüşlerine etkisini incelemişlerdir. Yaratıcı drama yönteminin; kazanımların gerçekleşmesinde, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde, teknolojiyi, interneti ve sosyal medyayı öğrenmelerinde ve bu teknolojileri gerçek yaşamlarında bilinçli bir biçimde kullanmalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ünver ve Semiz (2017) ise okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersi kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına etkisine ilişkin yaptıkları araştırmada, drama dersinin öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Eratay (2017) da araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin görüşlerini incelemiştir, öğretmenlerin dramaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve okul çalışmalarında dramaya fazla yer vermedikleri, drama çalışmalarında müziği çok fazla kullanmadıkları araştırma sonuçlarında yer almıştır. Asımoğlu (2017) da araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında oyun kavramının, geleneksel halk oyunları bağlamında yaratıcı drama ve Orff Yaklaşımı kullanılarak uygulanabilirliği ve bu yaklaşımların, gelişim sürecinde olan çocuklara faydaları üzerinde durmuştur. Adıgüzel (2016) MEB 2012 güzel sanatlar ve spor liseleri drama dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin yaptığı araştırmada, programda kuramsal bilgiler açısından önemli eksiklik ve yanlışlıklar saptamış, programın genel amaçları ile ünite başlık ve kazanımlarının tutarlı olmadığını, öğrenme-öğretme süreçleri bakımından ders planlarının dramanın özellik ve ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığını ifade etmiştir. Yıldırım ve Erdoğan (2016) yaptıkları araştırmada, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilen etkinliklere yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkiye’de hâlihazırda yaratıcı drama ya da drama öğretmenliği lisans programı olmadığından, yaratıcı drama eğitimi genellikle bu alanda eğitim veren MEB onaylı liderlik / öğretmenlik kursları tarafından verilmektedir. Drama, üniversitelerde lisans düzeyinde zorunlu veya seçmeli ders olarak da programda yerini almaktadır. Yüksek lisans düzeyinde ise sınırlı sayıda eğitimde yaratıcı drama programları bulunmaktadır. Bunlar da bir alan, disiplin ve bir öğretim yöntemi olan yaratıcı dramanın önemine ilişkin önemli göstergelerdir. Alan yazında

yaratıcı drama yönteminin etkililiğine ilişkin pek çok bilimsel yayın yer almaktadır. Yaratıcı dramaya öncülük eden Amerika ve İngiltere'nin yanı sıra artık Türkiye'de de yaratıcı dramaya ilişkin yapılan araştırmalar hız kazanmıştır. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Seminerlerinin de her yıl düzenli olarak yapıldığı, yurt dışından alanda önemli liderlerin ve araştırmacıların da bu seminerlerde yer aldığı düşünülürse, bunun da alana verilen öneme ilişkin önemli bir ipucu olduğu söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenlere yönelik yapılan yaratıcı drama atölyeleri, proje ve seminerleri büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma da, öğretmenlere yönelik hazırlanan bir yaratıcı drama projesinin değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak nasıl kullanılabileceğini dört günlük bir eğitim kapsamında öğrenmelerini sağlayarak, yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını ve yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik düzeylerini ve aralarındaki farkı belirlemektir. Alan yazında öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkililiğine ilişkin görüş bildirdiği, derslerinde yöntem olarak kullanıp etkili sonuç aldıkları araştırmalar bulunmaktadır, ancak öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini nasıl kullanabileceklerine ilişkin eğitim almalarının gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin alacakları eğitimin de tutum ve görüşlerini nasıl etkilediği önem taşımaktadır. Bu araştırmanın kapsamını Rize ilinde çalışan 21 ilkökul öğretmeni, toplam 24 saat süren dört günlük yaratıcı drama eğitimi oluşturmaktadır.

### 1.2. Araştırma Soruları

**Soru 1:** Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutum puanları önceki tutum puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek midir?

**Soru 2:** Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları önceki puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek midir?

**Soru 3:** Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutum puanları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

**Soru 4:** Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temeli yaratıcı drama uygulamaları eğitimine dayandığından, kontrol grubu bulunmamaktadır. Bu araştırmada sadece bir grup ile yapıldığından ve bağımlı değişkenlere ilişkin ölçümler sadece bu grup üzerinden gerçekleştirildiğinden dolayı deneysel desenlerden "Tek Grup Ön Test-Son Test Model" kullanılmıştır.

### 2.2. Deneysel İşlem Süreci

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin derslerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan "hazırlık-ısıtma", "canlandırma" ve "değerlendirme" aşamalarından oluşan bir yaratıcı drama eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Hazırlanan ders planlarından bir tanesi örnek olarak **EK-1**'de sunulmuştur. Katılımcı seçimi için, proje duyurusu sosyal medya sayfalarından proje afişinin paylaşılması ve Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak gerekli duyuruların yapılması ile sağlanmıştır. Katılımcı sayısı araştırma öncesinde 24 olarak

belirlenmiştir. Ancak, gönüllülük esasına göre katılımcı seçimi yapıldığından, yaratıcı drama eğitimine dört gün boyunca 24 saat zaman ayırabilecek olan 21 gönüllü öğretmene ulaşılmıştır.

Verilen eğitim kapsamında önce uygulama, uygulamadan yola çıkarak teoriye ulaşılarak yapılandırılmıştır. Eğitimin her bir oturumunda oluşturulan atölyelerde yaratıcı dramının aşamalarına bağlı kalınmıştır. Katılımcıyı bedensel ve zihinsel olarak sürece hazırlayacak olan ısınma-hazırlık aşaması ile sürece başlanmıştır. Devamında ikinci aşamaya geçilmiş, rol oynama ve doğaçlama gibi tekniklerin kullanıldığı canlandırma aşaması ile devam edilmiştir. Üçüncü aşama olarak sürece ilişkin kazanımlar, görüş ve yorumların paylaşıldığı değerlendirme aşaması ile süreç tamamlanmıştır. Dört gün boyunca toplam sekiz oturum yapılmıştır. İlk günkü oturumda temel amaç, katılımcıların birbirlerini tanımalarını ve iletişim-etkileşim kurmalarını sağlayabilecek, uyum-güven çalışmalarını içeren uygulamalar yapılmıştır. İkinci ve üçüncü günde ilkokulda yaratıcı drama yönteminin nasıl kullanılabilceğine ilişkin oturumlar yapılmıştır. Yaratıcı drama yöntemi ile ders planının yapılandırılması ve planlama ile ilgili yapılan iki oturumun ardından son gün ders planlarının sunumu ile süreç değerlendirmesi yapılmıştır. Dört gün ve 24 saat süren eğitim süresince tanışma, iletişim ve etkileşim çalışmaları, uyum-güven çalışmaları, oyunlar, oyunların eğitimde bir araç olarak kullanılması, oyun ve yaratıcı drama ilişkisi, tiyatro ve yaratıcı drama ilişkisi, yaratıcı dramada kullanılan öğretim ve tiyatro teknikleri, yaratıcı drama ve sanat ilişkisi yaratıcı drama oturumlarıyla işlenmiş; yaratıcı drama ile bir ders planının yapılandırılması aşamaları ve içerikleriyle örnekler verilerek işlenmiştir. Katılımcıların yaratıcı drama yöntemi ile bir ders planını hazırlaması ve uygulamasından sonra süreç değerlendirmesi yapılarak projenin uygulama süreci tamamlanmıştır.

### 2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Rize ilinde farklı branşlarda (11'i sınıf öğretmenliği, 3'ü matematik öğretmenliği, 4'ü fen bilgisi öğretmenliği, 1'i sosyal bilgiler öğretmenliği, 1'i okul öncesi öğretmenliği, 1'i rehberlik ve psikolojik danışmanlık) öğretmenlik yapan ve gönüllü katılan 13 kadın, 8 erkek olmak üzere 21 kişiden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 12'si 22-30, 7'si 31-40, 2'si 41-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların cinsiyet, yaşları ve daha önce drama eğitimi alıp almama durumu ile ilgili bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından bilgi formu hazırlanmıştır. Bu değişkenlere ait sonuçlar bulgular kısmında tablolandırılmıştır. Aşağıda demografik bilgi formunda değişkenlerle ilgili bilgi sunulmuştur.

#### 2.3.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bilgiler

**Tablo1. Cinsiyete göre verilerin dağılımı**

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Kadın	13	61.9
Erkek	8	38.1

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma 13 kadın (%61.9), 8 erkek (%38.1) olmak üzere 21 kişiden oluşmaktadır.

**Tablo2. Yaşa göre verilerin dağılımı**

Yaş	N	Yüzde (%)
22-30	12	57.1
31-40	7	33.3
41-50	2	9.5

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin 12'sinin (%57.1) 22-30, 7'sinin (%33.3) 31-40, 2'sinin de (%9.5) 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

**Tablo3. Daha önce drama eğitimi alıp almama durumuna göre verilerin dağılımı**

Drama eğitimi	N	Yüzde (%)
Aldım	9	42.9
Almadım	12	57.1

Tablo 3 incelendiğinde 21 katılımcının 9'u (%42.9) daha önceden drama eğitimi aldığını, 12'si (%57.1) ise daha önce herhangi bir drama eğitimi almadığını belirtmiştir. Demografik bilgilerden sonra araştırmacılar tarafından araştırmmanın amacına yönelik hazırlanan sorulara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

### 2.4.1. Yaratıcı drama tutum ölçeği

Okvuran (2000) tarafından geliştirilen 45 maddelik testin otuzu olumlu, on beşi olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler üç faktörde toplanmıştır. Birinci faktör "Dramaya Yönelik Genel Tutumlar" 20, ikinci faktör "Bireylerin Kendilerine Yönelik Tutumları" 13, üçüncü faktör ise "Dramaya Yönelik Eleştirel Tutumlar" 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach-alpha katsayısı; 1. faktör için .88, 2. faktör için .85, 3. faktör için .78 olarak bulunmuştur. Likert tipte hazırlanan ölçeğin maddeleri "1= Kesinlikle Katılıyorum", "2= Katılıyorum", "3= Kararsızım", "4= Katılmıyorum" ve "5= Hiç Katılmıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler (5, 10, 13, 15, 18, 22, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 35, 38, 40) ise tersten kodlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde veriler 20-65 yaş arasında olan ve drama eğitimi almış kişilerden elde edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında ölçeğin bu araştırmanın katılımcı grubuna uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmacılar tarafından maddeler tek tek incelenmiş ve bu örneklem üzerinde uygulanabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin toplam cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise araştırma grubu için .80 bulunmuştur.

### 2.4.2. Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği

Ölçek 47 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin maddelerinin otuz altısı olumlu, on bir maddesi olumsuzdur. Ölçek maddeleri tek faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach-alpha değeri .96 bulunmuştur (Can ve Cantürk-Günhan, 2009). Likert tipte hazırlanan ölçeğin maddeleri "1= Hiç Katılmıyorum", "2= Az Katılıyorum", "3=Orta Derecede Katılıyorum", "4=Çok Katılıyorum" ve "5=Tamamen Katılıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler (7, 11, 15, 19, 23, 29, 30, 34, 38, 44, 45) ise tersten kodlanmıştır. Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesinde veriler fen bilgisi, okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Ölçekteki maddelerin uygunluğu araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve seçilen örneklem grubuna uygulanabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı bu araştırmada .93 bulunmuştur.

## 2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama yapılmadan önce katılımcılara yaratıcı drama tutum ve yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği uygulanmıştır. Uygulama yapıldıktan sonra da katılımcılardan aynı ölçme araçlarını yanıtlamaları istenmiştir. Bu sayede uygulamalardan önceki ve sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Katılımcılardan veri toplanırken takıldıkları yerleri sormaları istenmiştir ve ölçme araçlarını içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır. Katılımcıların ölçme araçlarını doldurmaları birinci ve ikinci uygulama için yaklaşık 15'er dakika sürmüştür.

Araştırmada katılımcıların, yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik düzeyleri ölçülmüş ve aralarındaki fark belirlenmiştir. Bu sayede yaratıcı drama uygulamalarının, bireylerin yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik



özyeterlik düzeylerine etkisi ortaya koyulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde, ilişkili ve ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Analizler SPSS 24 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler test edilmiştir ve ulaşılan sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

#### 3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan; “Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutum puanları yaratıcı drama uygulamalarından önceki tutum puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek midir?” sorusunun cevap bulmak amacıyla ilişkili örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4: Yaratıcı drama tutumları ön test ve son test ortalama puanlarının t- testi sonuçları**

Yaratıcı Drama Tutumu	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Öntest	21	3.383	.237	20	-3.187	.005*
Sontest	21	3.536	.105			

\*p<.01

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamaları sonrasındaki yaratıcı drama tutum puanlarının (Ort.sontest=3.536), yaratıcı drama uygulamalarından önceki tutum puanlarına (Ort.öntest=3.383) göre istatistiki açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür (t=-3,187, p<.01).

#### 3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan; “Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları ile yaratıcı drama uygulamalarından önceki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek midir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla ilişkili örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5: Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının t- Testi Sonuçları**

Özyeterlik	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Öntest	21	3.974	.453	20	-5.492	.000*
Sontest	21	4.499	.379			

\*p<.01

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamaları sonrasındaki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanlarının (Ort.sontest=3.536), yaratıcı drama uygulamalarından önceki tutum puanlarına (Ort.öntest=4.498) göre istatistiki açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür (t=-5,492, p<.001).

#### 3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan; “Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutum puanları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından önceki yaratıcı dramaya yönelik tutum puanlarının, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6: Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumu Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları**

Yaratıcı Drama Tutumu	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Kız	13	3.353	.265	19	-.710	.48
Erkek	8	3.430	.190			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından önceki yaratıcı drama tutumu puanlarının, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir ( $t = -.710, p > .05$ ).

Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutum puanlarının, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumu Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları**

Yaratıcı Drama Tutumu	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Kız	13	3.353	.093	19	-.264	.79
Erkek	8	3.544	.128			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı drama tutumu puanlarının, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir ( $t = -.264, p > .05$ ).

### 3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan; “Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun test edilmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 8: Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları**

Özyeterlik	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Kız	13	3.962	.541	19	-.142	.88
Erkek	8	3.992	.285			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından önceki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanlarının, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir ( $t = -.142, p > .05$ ). Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanlarının da cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9: Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları**

Özyeterlik	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Kız	13	4.468	.390	19	-.459	.65
Erkek	8	4.547	.380			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanlarının, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir ( $t = -.459, p > .05$ ).

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak nasıl kullanılabileceğini öğrenmelerini sağlayarak, yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve

sonraki yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Her gün 6 saat, toplamda 24 saat olmak üzere verilen yaratıcı drama eğitimi ile öğretmenlerin bu alanı tanımaları, derslerinde bir öğretim yöntemi olarak nasıl kullanabileceklerini öğrenmeleri bakımından alana ciddi katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmadan beklentiler, öğretmenlerin yaratıcı dramayı tanımaları, bir öğretim yöntemi olarak içerdiği tekniklerle birlikte nasıl kullanılabileceğini uygulamalar ile öğrenmelerini sağlamak, yaratıcı dramaya olan tutumlarını ve bu yöntemi kullanmaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemektir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının, yaratıcı dramaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında yaratıcı drama uygulamalarının yaratıcı drama çalışmaları üzerinde olumlu yönde anlamlı etkisi olan çalışmalar görmek mümkündür (Üstündağ, 1997; Yeğen, 2004; Susar-Kırmızı, 2007; Gencel, 2009). Bahar'ın (2005) öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu yaratıcı drama tutumlarını inceleyen deneysel çalışmanın ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Gürol (2003) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının eğitsel drama kullanmaya ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Yıldırım (2008) araştırmasında, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeylerinde yeterli oldukları görülmüştür. Çetingöz (2012) okulöncesi öğretmenleri adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada yaratıcı drama uygulamalarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucunu bulmuştur.

Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı drama tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında yaratıcı dramaya yönelik tutumları cinsiyete göre değişmediği araştırmalara rastlamak mümkündür (Ünal, 2004; Fenli, 2010). Yıldırım (2011) öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada kız ve erkek öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucunu bulmuştur. Bunun nedeni her iki cinsiyetinde aynı öğretim süreçlerinden geçmiş olması düşünülebilir. Bununla birlikte son test puanları açısından bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına göre puan ortalamalarının daha da yükseldiği, ancak yine puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarından sonraki yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları, cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Maden'in (2010) Türkçe öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada drama, Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde bunun tersi çalışmalara rastlamak da mümkündür. Bertiz (2005) ve Çetingöz (2012) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterliklerinin anlamlı düzeyde kızların lehine olduğu sonucunu bulmuşlardır. Bu farklılığın sebebi kültürel farklılıklar olabileceği gibi araştırmaya katılan örneklem grubundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma Rize ilinde yürütülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini öğrenip olumlu tutum geliştirmeleri ile, bir sonraki projelerde MEB ve fakülte arasında daha

profesyonel ve ileri düzeyde yaratıcı drama yöntem / tekniklerine ilişkin atölyeler tasarlanabilecek ve ileriye yönelik bir çıktı olarak Rize ilindeki ilköğrencilerinin yaratıcı dramanın hedeflerini içselleştirmiş olmaları beklenmektedir. Bu sonuçlardan öğretmenler, öğrenciler olduğu kadar MEB ve eğitimi alan ilköğretmenlerinin etkileşimde bulunacağı her bireyin yararlanacağı beklenmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, öğretmenlere verilen yaratıcı drama eğitiminin öğretmenlerin yaratıcı dramaya karşı tutumlarının ve bu yöntemi kullanmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin olumlu ve anlamlı düzeyde değişmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırma 21 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir, ancak yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik verilecek olan eğitimlerde daha büyük kitlelere ulaşılması hedeflenebilir. Eş zamanlı oturumlarla ve daha fazla yaratıcı drama lideri / eğitmeni ile aynı zamanda daha çok öğretmene eğitim verilebilir. Hizmet içi eğitim kapsamında yaratıcı dramaya daha fazla yer ayrılması önerilebilir. Bu tür eğitimlerden sonra öğretmenlerin yaratıcı dramayı sınıflarında kullanma durumları, karşılaştıkları güçlükler varsa, bunlar ve çözüm önerileri irdelenebilir. Yaratıcı dramanın lisans düzeyinde bütün öğretmen yetiştiren programlarda zorunlu bir ders olması sağlanabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama derslerinde (okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-15.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem.
- Adıgüzel, Ö. (2016). MEB 2012 güzel sanatlar ve spor liseleri drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 1-18.
- Akar Vural, R. ve Somers, J. W. (2011). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı drama ve Orff yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi eğitimde oyun kavramı*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook*. London: SAGE.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama*. London: Continuum International.
- Bell, E. (2008). *Theories of performance*. California: SAGE.
- Bertiz, H. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Can, B. ve Cantürk Günhan, B. (2009). Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1): 34-43.
- Colston, GL. (1985). *The effects of a creative drama workshop and an arts on film program on the social interaction of deinstitutionalized developmentally disabled persons* (Therapeutic recreation, District of Columbia). PhD. Usa: University of Maryland Press.
- Çetinoğlu, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Çöme, A. (2011). *Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Desailly, J. (2012). *Creativity in the primary classroom*, London: SAGE.
- Eratay, E. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin dramaya ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 2239-2254.
- Fenli, A. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumları (MAKÜ örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gencil Evin, İ. (2009). Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 318(34), 5-13.

- Gürol, A. (2003). Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramanın uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 25-40.
- Hamurcu, H. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları. The First International Congress of Educational Research. 1-3 Mayıs. Çanakkale-Turkey.
- Heathcote, D. & Wagner, B. (1990). *Drama as a learning medium*. (6. Baskı). Stanley Thornes, Publishers Ltd.
- Heinig, R.B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher*. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- Henderson, C. & Shanker, J.L. (1978). The use of interpretive dramatics versus basal reader workbooks. *Reading World*, 17, 239-243.
- Karaosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(2).
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. New York: Longman.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and beyond*. (Eighth Edition). New York, Pearson.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: amaç mı? araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-22.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-583.
- Susar Kırmızı, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim Araştırmaları*, 7(29), 59-71.
- Ünal, E. (2004). Celal Bayar üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin ilköğretimde drama dersine ilişkin tutumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2).
- Ünver, N., & Semiz, S. (2017). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan Drama dersi kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının Sosyal zekâ alanlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2585.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37,7-10.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları öğretiminde yaratıcı dramanın erişkiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Doktora Tezi. Ankara, Türkiye.
- Yassa, N.A. (1997). *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. Unpublished Doktoral Dissertation, Ontario: Lakehead University.
- Yeğen, G. (2004). *"Eğitim Fakültelerindeki Yaratıcı Drama Eğitimi"*. Türkiye'de drama liderleri buluşması ve 6. ulusal drama semineri kitabı. Drama Liderliği Oluşum Yayınları Fersa Matbaacılık, Ankara 2004.
- Yıldırım, İ. N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Yıldırım, M., & Erdoğan, T. (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Yıldırım, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

### **EK-1: ÖRNEK DERS PLANI: HAYDİ TANIŞALIM!**

Kazanımlar: Tanışma, iletişim, empati, güven, yardımlaşma, grupta çalışma

Yöntem/teknikler: Yaratıcı drama/Donuk imge, fotoğraf karesi, doğaçlama, istasyon tekniği

Araç – Gereç: Hoparlör (3 + 1), bilgisayar, 25 adet minder, 5 adet keçeli boya seti, 5 adet pastel boya seti, 5 adet 50x70 cm karton, 25 adet A4 beyaz kâğıt, 25 adet kalem, 1 adet tenis topu.

## A) ISINMA - HAZIRLIK AŞAMASI

1.Serbest yürüyüş: Liderin yönergesiyle mekanda serbest yürüyüş yapılır. Liderin verdiği yönergelerle farklı biçimlerde selamlaşılır.

2.Lahana tarlası: Çember olunur. Sırayla 1,2,3,4 şeklinde sayılır. Aynı numarada olanlar birbirini bulur. Gruptan üç kişi el ele tutuşup minik bir çember oluşturur ve diğer katılımcıyı ortalarına alır. El ele tutuşan katılımcılar bu oyunda 'Lahana tarlası', minik çemberlerin ortasında kalan katılımcılar 'Tavşan' olacaktır. Hiçbir grupta bulunmayan katılımcı da 'Tavşan' olacak ve yönergeyi verecektir. Ortadaki tavşan 'Tavşan' dediği zaman bütün tavşanlar yer değiştirecektir. Kendine lahana tarlası bulamayan tavşan ortada kalacak ve yeni yönergeyi o verecektir. Eğer tavşan 'Lahana tarlası' derse bu sefer tavşanlar sabit kalacak, lahana tarlaları ellerini bırakmadan kendilerine bir tavşan bulmaya çalışacaklar.

3.Meyve sepeti: Katılımcılar çember olur. Her katılımcı ayakta durur ve her birinin arkasında konumunu belli etmek amacıyla bir adet minder konur. 'Elma, armut, muz' şeklinde sırayla sayılır. Her katılımcının bir meyve adı olacaktır. Ortada gönüllü bir katılımcı olacaktır. Ortadaki katılımcı 'Elma' dediği zaman bütün elmalar yer değiştirecek, 'Armut' dediği zaman armutlar, 'Muz' dediği zaman muzlar yer değiştirecektir. Bu sırada ortadaki katılımcı da kendine boş bir yer bulmaya çalışacaktır. Eğer ortadaki katılımcı 'meyve sepeti' derse bütün meyveler yer değiştirecektir.

4.Oryantasyon: Müzik çalarken serbest yürünür. Lider "Müzik her durduğunda vereceğim yönergeyle o kişi sayısı bir araya geleceğiz. Bir soru soracağım ve yanıtlarını kendi grubumuzla paylaşacağız. Vereceğimiz yanıtları unutmayalım" der. Lider: "Birbirine en yakın 3 kişi, 4 kişi bir araya gelsin" der ve gruplar her bir araya geldiğinde aşağıdaki soruları sırasıyla sorar.

- Adın ne?
- Hangi ilden katılıyorsun?
- En sevdiğin sinema filmin adı nedir?
- En sevdiğin kitabın adı nedir?
- Boş zamanlarında ne yaparsın?
- Bu projeden beklentilerin neler?

Küçük gruplar toplanıp yanıtlar verildikten sonra liderin yönergesiyle el ele tutuşarak çember olunur. Her birey teker teker ortaya gelerek diğer katılımcılar ortadaki katılımcı hakkında bir önceki etkinlikten ne öğrendiyse hepsi söylenir.

5.İsim çalışması (1) "Benim adım Ayşegül, Ayna gibiyim": Çember olunur. Lider 'Benim adım Ayşegül. İsmimin baş harfiyle başlayan bir nesne, imge ya da herhangi bir şey buluyorum ve onu ifade eden bir hareket buluyorum' der. Söz gelimi, lider 'Benim adım Ayşegül, Ayna gibiyim' dedikten ve aynı anda hareketini yaptıktan sonra bütün grupla birlikte aynı anda liderin adını söyleyerek hareketi tekrarlanır. Sıradaki kişinin adı ve hareketi ile devam edilir. Sıradaki kişi adını bitirdikten sonra onun adı ve hareketi tekrar edilir.

6.İsim çalışması (2) İsim – Ritim – Kareografi çalışması: Çember olunur. Lider: "Adım Ayşegül. 3 heceli olduğu için kendime üç hareket bulacağım. İsmimi hecelerle söylerken aynı anda hareketlerimi de yapacağım. Ben ismimi söyleyip yaptıktan sonra yanımdaki katılımcıyla devam edeceğiz. Hareketlerimizi unutmayalım, bir sonraki etkinlikte bize gerekecek" der. Bütün grubun hareketi yapıldıktan sonra lider "Birden altıya kadar sayalım ve altı grup olalım. Şimdi bu bulduğumuz hareketlerden yola çıkarak grubumuzla müzik eşliğinde bir koreografi oluşturacağız" der. Bütün performanslar sırasıyla izlenir ve alkışlanır.

7.İsim çalışması (3) Bahadır'ın kalem: Her katılımcı kendisine ait bir nesne alır. Mekânda serbest yürüyüş yapılır. Her katılımcı kendine ait olan nesneyi kendi adını da söyleyerek başka bir katılımcıya verir, nesnesini verdiği katılımcı da aynı şekilde kendi nesnesini kendi adını söyleyerek o katılımcıya verir. Söz gelimi: "Bahadır'ın kalem" der. Bu şekilde olabildiği kadar nesnelere el değiştirir. Süreç sonunda çember olunur. Bir kişi elindeki nesnenin kime ait olduğunu, söz gelimi "Ayşegül'ün saati" diyerek o katılımcıya verir. Nesnesini verdiği katılımcı da elindeki nesne kime aitse aynı biçimde o kişiye nesnesini teslim eder.

8.Ayna çalışması: Lider “Şimdi çember olalım. Bir- iki şekilde sayalım. Birler bir adım öne ve bir adım sağa olmak üzere adım atalım. Şimdi arkamızı dönelim ve karşımızda duran arkadaşımızla eş olalım. Biriniz A biriniz B olsun. Ayna çalışması yapacağız. Müzik açacağım, müziğin ritmine göre hareket edeceğiz. Öncelikle A’lar müzik eşliğinde hareket edecek ve B’ler ayna olacak, A’ları taklit edecek. Sonrasında B’ler hareket edecek ve A’lar ayna olacak” der.

9.Uyum – Güven çalışması: Bir önceki çalışmada oluşturulan ikili gruplarla çalışılır. Bu sefer gruplardan A’lar önde, B’ler A’ların hemen arkasında yer alır. A’ların gözü kapalıdır. B’lerin görevi, verecekleri yönergelerle A’ların mekânda güvenli biçimde yürümelerini sağlamaktır. Bu çalışma konuşma olmadan, yalnızca dokunarak yapılır. B’ler A’lara dokunarak bazı komutlar verir. Sırtına dokunması “yürü”, elini sırtından çekmesi “dur”, sağ omzuna dokunması “sağa dön”, sol omzuna dokunması “sola dön”, ve iki eliyle sağ ve sol omuzunu tutması “dur” anlamına gelmektedir. Bir süre çalışıldıktan sonra A’lar ve B’ler yer değiştirir.

10.Don oyunu: Bir katılımcı gönüllü ebe olur. Amacı bütün grup üyelerini ebelemektir. Ebenin dokunduğu katılımcı hangi pozisyonda ebeleniyse o pozisyonda donar. Katılımcılar donan kişiyi çözmek için, donan kişinin karşısına geçip aynı pozisyonu aldığında onu çözmüş olur. Bu şekilde her ikisi de oyuna aktif olarak dönmüş olur. Oyun sonunda kazanımlar konuşulur.

11.Hafıza oyunu: Bir katılımcı gönüllü olur. Gönüllü olan katılımcı dışarı çıkar. Grup üyeleri ikili eş olur. Her grup kendine ortak bir hareket belirler. Belirledikten sonra mekânda karışık biçimde ayakta hareketsiz dururlar. Gönüllü bir katılımcıya dokunur. Dokunduğu katılımcı hareketini yapar ve tekrar donar. Gönüllü, katılımcılara dokunarak hareketlerini bakar ve en kısa sürede eşleri (ortak hareketleri) eşleştirip bulmaya çalışır.

## B) CANLANDIRMA AŞAMASI

12.Oyun – İletişim – Yaratıcılık – Empati (Donuk imge tekniği): Katılımcılar dört gruba ayrılır. Her bir gruba üzerinde oyun, iletişim, yaratıcılık, empati yazılı olan kâğıtlardan bir tane verilir. Lider “Şimdi bu kavramlardan yola çıkarak donuk imge oluşturacağız” der. Her grup, kavram üzerinde bir süre düşünüp donuk imge oluşturur. Her çalışma teker teker izlenir. Her biri için lider “Sizce bu donuk imge bize ne anlatıyor?” sorusunu sorar ve katılımcılardan görüşlerini alır. Liderin el çırpmasıyla donuk imge formunu alan grup çözümler. Kavramlar okunur, görüşler alınır.

## C) DEĞERLENDİRME

13.Değerlendirme (1) Resim, şarkı, slogan, tekerleme (İstasyon tekniği): 4 grup olunur. Her gruba bir adet 50x70 cm karton ve boya kalemleri verilir. Her bir karton resim, şarkı, slogan ve tekerleme olmak üzere dört tane istasyonu temsil etmektedir. Her grup kendi istasyonunda ilk oturuma ilişkin görüşlerini yansıtır. Söz gelimi, resim istasyonunda oturuma ilişkin resim yapılır, şarkı istasyonunda şarkı sözü yazıp şarkı söylenir, slogan istasyonunda slogan yazılır ve tekerleme istasyonunda da tekerleme yazılır. Her grup çalışmasını bitirdikten sonra istasyonlar değişir. Her grup her istasyonda durup görüş bildirmiş olur. Bütün grupların çalışmaları izlenir.

14.Değerlendirme (2) - İsmine göre değerlendirme: Çember olunur. Her katılımcıya bir tane kâğıt ile kalem verilir. Her katılımcı kâğıdın üstüne adını soyadını yazar. Yazdıktan sonra lider bütün kâğıtları toplar ve karıştırır. Katılımcılara dağıtır, eğer katılımcı kendi kâğıdını seçerse onu bırakıp başka kâğıt seçer. Her katılımcının elinde başkasının adı soyadının yazdığı kâğıt olmalıdır. Her katılımcı elindeki kâğıt kime aitse, o katılımcıya ilişkin bir cümle ya da bir kelime olmak üzere olumlu bir görüş yazar. Görüş yazıldıktan sonra her katılımcı elindeki kâğıdı hemen sağındaki arkadaşına verir. Bir tam tur dönene kadar çalışma devam eder. Bu şekilde her katılımcı hakkında görüşler yazılmış olur. Çalışma sonunda isteyen katılımcı kendi kâğıdını sesli okuyabilir.

15.Genel değerlendirme (3) – (Top): Çember olunur ve minderlerde oturulur. Lider elindeki topu bir katılımcıya atar ve topu alan katılımcı görüşlerini bildirir, başka bir katılımcıya atar. Bütün katılımcılar görüşlerini paylaşana kadar süreç devam eder. Oturuma ilişkin kazanımlar, duygu ve düşünceler paylaşılır.

## Extended Abstract

The purpose of this study is to determine teachers' attitudes towards creative drama before and after creative drama practice, the levels of self-efficacy in using creative drama method and the difference between them by enabling in-service teachers to learn how to use creative drama as a teaching method through activities. In the literature, there are studies about the effectiveness of the creative drama method and the studies that the teachers use it effectively as a method in their lessons, but it can be said that it is inevitable for the teachers to receive training on how to use creative drama method. It is important that the

training that teachers receive will also affect their attitudes and views. The context of this study consists of 21 primary school teachers who work in Rize and enrolled in a creative drama workshop that was completed in four days. As the workshop was run with one group and the data were collected from this group, we used one group pretest-posttest model as an experimental design.

A creative drama workshop consisting of "preparation-warming", "animation" and "evaluation" steps were prepared and implemented by the researchers. For participant selection, Project announcement was made through social media pages and banners were shared through Rize National Education Directorate by obtaining proper permission. We reached 21 volunteer teachers who were willing to participate a 24 hour-long 4-day workshop on creative drama.

In each section of the workshops we stuck to the creative drama stages. Participants were started with the warm-up preparation phase, which would physically and mentally prepare them for the process. As the second stage, followed by an animation phase, we used techniques such as role playing and improvisation. As a third step, the process had been completed with the evaluation phase in which the achievements, views and comments related to the process were shared. A total of eight sessions were held during the four days.

In the first day session, the main aim was to implement applications involving compliance-confidence activities that would enable participants to meet each other and establish communication-interaction. On the second and third days, sessions were held on how to use creative drama in primary schools. After the two sessions about structuring lesson plans and planning with creative drama method, the last day was completed with lesson plan presentation and process evaluation.

The study group included volunteering 13 (61.9%) female and 8 (38.1%) male teachers (classroom teacher, mathematics teacher, science teacher, social studies teacher, preschool teacher, social studies teacher, guidance and psychological counselling) who were teaching in the different provinces of Rize in the 2016-2017 educational year. The age range for teachers was as follows: 12 teachers between 22-30 years old, 7 teachers between 31-40 years old and 2 teachers were between 41-50 years old. "Creative Drama Attitude Scale" and "Self-efficacy Scale for Using Creative Drama Method" were applied as pre-test and post-test. Thus, self-efficacy levels for using creative drama method and attitudes towards creative drama before and after the workshop were measured. It took about 15 minutes for participants to complete the surveying tools.

The participants' attitudes towards creative drama and self-efficacy levels for using creative drama methods before and after creative drama workshop were measured and the difference between them was determined. In this respect, effects of creative drama applications, individual attitudes towards creative drama and self-efficacy levels of using creative drama method have been shown. In the analysis of the obtained data, t-test was performed for paired and non paired samples. Analyzes were performed with the SPSS 24 packet program.

It appears from the results that creative drama workshop conducted with teachers has a positive effect on teachers' attitudes towards creative drama. Creative drama practices with teachers seem to have a positive effect on their self-efficacy scores for using creative drama method. Teachers' creative drama attitudes after creative drama workshop do not make a meaningful difference compared to gender. Teachers' self-efficacy scores for using creative drama after creative drama do not make a meaningful difference according to their gender.

It can be said from the results of the research that the creative drama education given to the teachers has been effective in changing the attitudes of the teachers towards the creative drama and the level of self-efficacy towards using this method with a positive and meaningful level. This research was conducted with 21 teachers. The use of creative drama methodology can be targeted to reach larger masses. With simultaneous sessions and more creative drama leaders, more teachers can be trained at the same time. It may be advisable to allocate more space to the creative drama as part of in-service training. After such trainings, teachers can use the creative drama in their classroom, and if there are difficulties they encounter, they can be examined with solutions they suggest. Creative drama can be a compulsory course in all teacher-training programs at the undergraduate level.



## Teachers' Beliefs on Professional Learning\*

Deniz SAYDAM\*\*

• Received: 05.07.2018 • Accepted: 28.12.2018 • Published: 31.10.2019

**Citation Information:** Saydam, D. (2019). Teachers' beliefs on professional learning. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 915-925. doi: 10.16986/HUJE.2019048496

**ABSTRACT:** There has recently been an increasing interest in teacher learning, opportunities available for professional development of teachers, and teachers' beliefs regarding professional learning. This study aims to review the literature on what and how language teachers learn through professional learning experiences, what beliefs they hold about the learning experiences they are involved in, and the contribution of professional learning experiences to classroom practice. Following the thematic review of studies on the acquisition of professional knowledge, the scope of professional knowledge, beliefs on professional learning experiences and the impact of learning experiences on classroom practice, the study reveals the results of the exploratory case study carried out with four English language teachers at a public university in Turkey. The results point to the settings for teacher learning, types of learning experiences in the early and recent years in the profession, beliefs on teacher learning and the contribution of that learning to practice.

**Keywords:** professional knowledge development, teacher beliefs, teacher learning, professional learning experiences

### 1. INTRODUCTION

In the past 20 years, there has been an increasing interest in teacher learning. One of the reasons for this interest is to increase the professionalization of teaching. As stated by Wilson and Berne (1999), groups such as the National Council of Teachers of English and the National Board for Professional Teaching Standards authored mission statements and subsequent standards for professional teachers and teaching in the 1990s, thus making it clear that professional teachers require professional development. This emphasis on professional development was in fact a call for more research on teacher learning. Today, as far as teacher learning is concerned, it is known that there are various opportunities and experiences through which language teachers may improve their knowledge, and that teacher learning may occur in formal and informal, mandatory and voluntary, incidental and planned settings (Ball & Cohen, 1999). Whatever the setting for learning is, as Little (1993) explores, not much attention is paid to the questions of what and how teachers learn from their professional learning experiences. It is necessary to know how teachers learn from their experiences and what they feel about these experiences to further improve their teaching.

In line with these perspectives, through an exploratory case study carried out at a public university in Turkey with four English language instructors, this research paper aims to explore the development of professional knowledge, what knowledge language teachers acquire across their experiences, what beliefs they hold regarding their professional learning experiences, and how professional learning experiences improve their practice. The study also aims to make a thematic review of studies on teacher learning trends and directions in the last three decades.

\* This paper was presented at International Conference on Foreign Language Education 2017, Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus, 20-21 October 2017.

\*\* Instructor, Middle East Technical University, The School of Foreign Languages, Ankara-TURKEY. e-mail: [dkucuk@metu.edu.tr](mailto:dkucuk@metu.edu.tr) (ORCID: 0000-0002-3588-733X)

### **1.1. How teachers learn**

Each and every professional development opportunity needs to take into account how teachers acquire professional knowledge, and ways in which teachers develop or improve are varied. Teachers can learn both in formal and informal ways, which may include conscious, planned learning strategies such as self-monitoring, action research, and reflective journals, or unconscious strategies resulting from everyday experiences (Bransford et al., 1999; Richards & Farrell, 2005). Learning may also occur through interactions among teachers. This may include formal mentoring schemes, informal conversations in the staffroom, peer collaborations, and team teaching. Teachers also learn through formal teacher development programs including teacher support and study groups, working with a mentor teacher, and workshops organized by educational institutions. Many practicing teachers also engage in learning through graduate programs at universities (Mohamed, 2006).

Teachers' own classrooms are particularly powerful contexts for teacher learning (Ball & Cohen, 1999; Putnam & Borko, 2000). Indeed, instructional plans and assignments, videotapes of lessons, and samples of student work may turn classrooms into professional development settings. Such records of practice enable teachers to examine one another's instructional strategies and student learning and to discuss ideas for improvement, which facilitate teacher learning (Ball & Cohen, 1999; Little, Gearhart, Curry, & Kafka, 2003). Singh and Richards (2009) also maintain that courseroom can be designed as a learning environment. Courserooms are described as places where teacher learning occurs as a result of social practice which involves dialogic mediation and collaborative work. As Golombek (2009) puts forward, teacher learning is a socially mediated activity, where teacher learners collaborate with teacher educator, mentors and other colleagues.

In his study, Smylie (1989) asked teachers to evaluate the effectiveness of fourteen sources of learning to teach. His findings indicate that, by far, teachers perceived direct experience in classrooms as their most effective source of learning. A group of second highly rated sources were consultation with other teachers, individual study and research, and teachers' observations of their colleagues. This group was followed by graduate courses in the fields of specialization and consultation with grade-level or subject matter specialists. The group of fourth highly rated sources of learning was undergraduate courses in subject matter areas and professional conferences and workshops.

### **1.2. The scope of professional knowledge**

Ball (1996) notes that teachers' prior experience, knowledge, personal and professional histories, and beliefs play a role in teacher learning. In other words, what teachers bring to the process of learning affects what they learn from professional development opportunities. Shulman (1986) and Wilson, Shulman and Richert (1987) identify several domains of teachers' knowledge, and what teachers learn in these domains. According to their categorization, subject matter knowledge involves the knowledge of subject being taught, while general pedagogical knowledge is related to the knowledge of new areas of teaching, pedagogical principles and skills, including aspects of classroom management and discipline, and the ability to teach learners of different ages and backgrounds. Pedagogical content knowledge, on the other hand, includes specific knowledge of how to teach a particular topic or content area in a particular subject domain.

Moreover, during the learning process, teachers may gain knowledge of educational aims, goals and purposes; knowledge of learners including their learning strategies, problems and needs in order to learn how to cater for all learners' individual differences and how to make content more accessible to learners; and knowledge of learning which involves an understanding of the physical, social, psychological and cognitive development of students.

### 1.3. Beliefs regarding professional learning experiences

Although their formal training is over, some teachers are willingly involved in professional learning through several alternatives. They see themselves as learners, working continuously to develop new understanding and improve their practice, and they consider professional development as a need. For instance, a study conducted in Turkey by Korkmazgil and Seferoğlu (2013) revealed that among 98 teachers, 42 teachers stated that they had a moderate personal need for professional development, while 37 teachers indicated a high need and 15 indicated a very high need for professional development. Only 4 participants indicated a low need for such activities.

For teachers who take advantage of professional learning opportunities, teaching is an ongoing development process throughout the teaching career and is not limited to student teachers' learning in teacher education programs. Since it is a lifelong development, it helps teachers examine and discover their best teaching style through inquiry and reflection. A teacher who considers teaching as a lifelong learning process sees oneself reflecting and trying out new theories constantly (Zheng, 2009).

On the other hand, a teacher who does not realize the importance of professional development considers teaching as merely a task. They do not involve themselves in any professional learning as they believe there is no need to engage in professional learning activities and their teaching experiences are sufficient for them to deal with teaching and learning issues (Huang, 2010). The main reason that is put forward for not taking part in professional learning activities is heavy workload. Most teachers assert that they have little time to examine their practice with the aim of improving their teaching and student learning. Another reason is that some teachers regard professional growth as an additional rather than integral part of their work. Teaching is a routine job for them. A number of researchers (Dewey, 1964; Feiman-Nemser, 1983; Kennedy, 1991; Wasley, 1991; Whitford, 1994) have argued that some teachers continue teaching as they were taught without critically examining their practice; they want to maintain the comfortable but not necessarily the successful practices throughout their careers.

### 1.4. The impact of professional learning experience on classroom practice

For teachers, a central reward associated with the profession is promoting student learning (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Rosenholtz, 1985). Therefore, it is likely that teachers will adopt learning experiences which have direct application to practice and which promote student learning in their specific classroom contexts. In fact, teachers seem reluctant to participate in or change their practice as a result of professional development activities unless they see clear implications of those activities for improving instruction in their particular classrooms (McLaughlin & Marsh, 1978). As stated by Timperley (2008), teachers who are engaged in cycles of effective professional learning take greater responsibility for the learning of all students. As they take more responsibility and as they discover that their new professional knowledge and practice are having a positive impact on their students, they begin to feel more effective as teachers.

## 2. METHOD

In this study, a qualitative exploratory case study methodology was used to gather data as to teachers' beliefs regarding their professional learning experiences. Specifically, this inquiry examined what beliefs the small group of teachers participating in the study hold regarding their professional learning experiences which influence their approach to teaching, and how professional learning experiences influence their classroom practice and long-held beliefs.

The following research questions guided the study:

- 1) What and how do four English language teachers at a public university in Turkey learn from their professional development experiences?
- 2) What beliefs do they express concerning their professional learning experiences?
- 3) How do they relate the contribution of professional learning experiences to their classroom practice?

### **2.1. Participants**

In the selection of the participants, purposive sampling was employed because the four teachers selected were most likely to contribute appropriate data both in terms of relevance and depth (Oliver, 2011). They had minimum seven years of experience, completed their master's degree, attended many national or international conferences, and completed their in-service training program, meaning that they have had considerable number of professional learning experiences and that they can provide in-depth data to answer the research questions.

### **2.2. Data Sources**

Semi-structured individual interviews of the selected teachers were the primary source of data collection in this study. The questions in teacher interviews were probing questions designed to provide an opportunity for the participants to reflect on and disclose their personal views and feelings about their understanding of their learning and development processes. The questions focused on the ways teachers develop their professional knowledge, types of learning experiences contributing to professional learning, beliefs regarding professional learning experiences, and beliefs concerning the contribution of learning experiences to current teaching practices. The interviews were conducted in Turkish at the locations that teachers chose for their convenience. They were recorded, transcribed and then translated into English.

### **2.3. Data Analysis**

The study is a qualitative case study, which sought to explore teachers' beliefs regarding their professional learning experiences. The researcher also attempts to explore the relationship between teachers' beliefs regarding their professional learning experiences and their teaching practice. In the final section of the study, the researcher develops some generalizations about the case study in terms of the patterns and how the results overlap with other studies in literature.

## **3. FINDINGS**

In this part of the paper, findings concerning what and how English language teachers learn from their professional learning experiences, their beliefs on professional learning and on the contribution of learning experiences to teaching practices are presented to provide answers to the research questions listed above.

### **3.1. What and how English language teachers learn from professional development experiences**

As far as how English language teachers learn from their professional learning experiences is concerned, the participants were asked to give specific examples about the settings in which they learn professionally, Teacher A reported that she learns in such settings as conferences, training courses, and in-service training programs, but she thinks the best way to learn is learning when you are teaching. When she is teaching in class, as she encounters some difficulties, as she needs to handle those difficulties, and as she tries to come up with solutions, she examines the studies and applications in related fields. Or, in the conferences she attends, she pays more attention to those problematic areas. In short, the challenges she faces in her profession initiate her learning experience.

As to Teacher B, she believes in-service training sessions and pre and post conferences in those sessions are very beneficial. She thinks that trainers or mentors help teachers realize the things that a teacher cannot. She also finds short term training courses and conferences very useful. She implements what she learns in those seminars or conferences in class, and better understands herself as a teacher as she makes self-evaluation. She says she contemplates on whether the things she does in class really work thanks to the insight she gains from those seminars and conferences. Furthermore, she learns through informal talk with colleagues during the breaks as well.

Teacher C believes the classroom practice itself is the best learning setting. She says that although teachers learn theory in their undergraduate or graduate studies, they encounter different situations in class. What a teacher encounters and experiences in class is the best learning method for Teacher C. However, she maintains that in terms of scaffolding and evaluating her own experience, in-service training is another important learning setting. She says, "In in-service training, we have the chance to understand why things we do in class work or do not work. We know that something is missing but we do not know what is missing. In-service training last year taught me this". For Teacher C, conferences are another setting for learning. In the conferences she attends, she chooses the sessions which may help her solve the problems she faces in class. Moreover, Teacher C learns by reading articles, which is a habit she got during her MA studies. She says, 'Sometimes I wonder how people do things differently, so I read articles. This may sound boring or utopian but I question if certain methods in those articles may work in my setting'. For instance, in one of the articles she read, she learned about corpus study, and now she uses corpus, especially the British National Corpus. In short, she believes teachers may learn a great deal from published research studies. Another setting for professional learning for Teacher C is staffroom. She says interaction in staffrooms are particularly valuable in that it provides institution specific information as teachers warn or give suggestions to each other about the problems they faced in the past and the issues to be paid attention to in the future. Lastly, as a teacher who completed her in-service training last year, Teacher C finds mentorship beneficial as she says she is offered some practical ideas by both staffroom and classroom mentors and the mentors of her friends.

For Teacher D, conferences, and in-service training and meetings in the institution are the settings for professional learning. She particularly likes the meetings in her department. She explains that these meetings are actually sharing sessions in which teachers sometimes discuss a problem, or a unit in a book. She believes these discussions improve knowledge.

The teachers in the study were also asked to make a comparison between their professional learning experiences in their early years and those in their recent years in the profession. The results revealed that Teacher A was in pursuit of every learning opportunity in her early years. However, in her recent years, she says she is more selective. Instead of focusing on solving the problems that she encounters, she focuses on what is already good. She says, "In my recent years, I did not learn much but I go in depth in the areas which I choose to learn. I am in a more abstract dimension now".

When Teacher B makes a comparison between her early and recent years, she also states that she was trying to attend each and every seminar or conference she had heard of with a group of friends in her early years. By attending conferences and the training courses organized by the EU and some other institutions, she was trying to accumulate as much knowledge as possible about her profession during her early years as she did not feel confident as a novice teacher. However, now, in her recent years, like Teacher A, she is also more selective. She started choosing the events whose content is relevant to her needs.

For Teacher C, on the other hand, in her early years, there were limited opportunities. She learned new things, but she did not know where to make use of those things exactly. However,

in her recent years, she knows how she can use what she learns. She says she is more selective, more conscious and more professional now. She knows what she looks for, and when she finds what she looks for, she can better adapt it. She started searching for the things that can solve her problems.

When Teacher D makes a comparison between her early learning experiences and the recent ones, she says that in her early years, she used to read some journals line by line and that she tried to make use of every learning opportunity like Teacher A and B. She states that in her early years, she used to look everything from the perspective of the theory she learned in courses and believe in everything that she read without synthesizing what she read and what she did in the classroom. In her subsequent years, on the other hand, Teacher D was in higher levels of Maslow's triangle as she developed her own style. Now she does not read the journals in her field any longer. In the last 5 years, she has developed an interest in interdisciplinary activities. For instance, she synthesizes social psychology, sociology, and the courses she took in the education faculty, which, she believes, contributes to her teaching. In brief, in her recent years, she has been focusing on building on what she has learned so far and synthesizing from various other disciplines.

### **3.2. Beliefs on professional learning**

Teachers who took part in the current study have similar views regarding professional learning. They all believe that teaching profession should in fact involve learning on the part of the teachers as well because everything in life changes, and teachers have to keep up with those changes by changing or by trying to improve themselves professionally. To illustrate, Teacher A thinks that what she already knows is in fact enough for her until she retires, but she loves learning, so she always asks herself 'What else can I learn? What else can I add to the things I know?'. She does not think that ELT domain is finite as the conditions, cultural context, even *we* are changing. She never says, 'What else can I learn beyond this point? What I know is enough'.

Teacher B has also reported similar patterns of ideas. She says she becomes unhappy when she thinks she is not efficient in class or she cannot teach the way she wants to, or when she cannot transfer what she knows to her students. She says, 'It is my job and I want to do it well. If I believe that I cannot transfer what I know to my students, I do my best until I achieve it'. Teacher B is against the idea that teachers do the same thing through the years as she believes teachers encounter different groups of students each year, and so they have to teach differently each year. Thus, for Teacher B, teaching is lifelong learning; it is not a monotonous job; it is dynamic, and so she believes teachers need to attend some activities which may help them improve professionally.

Teacher C agrees with her colleagues that a teacher can never stop learning. She says she never uses the same material over the years, and she never teaches in the same way. She believes teaching is a cyclical process. She comments that, "You can go back in time and say 'I did it this way in the past', but you have to adapt it later on. I go back and forth; I recycle what I do, but I am constantly learning. And, as I learn, things get better, so every teacher should do the same".

For Teacher D, willingness to learn is something inborn. It is not something teachers gain later in life. She states that there are teachers who are very open to learning and those who do nothing to learn for years, but who are very happy that way. She believes being open to learning is inborn and it is continuous. Additionally, Teacher D draws attention to the fact that professional learning should be open to other fields of study. She says, 'We are teaching but context, culture, and psychology are very important. Every institution, every class, and every

lesson has a culture, so we need to be open to cultural studies as well. In short, I believe we should not have a limited perspective regarding professional learning'.

### **3.3. Beliefs on the contribution of learning experiences to teaching practices**

All the teachers interviewed believe that what they learn through their professional learning experiences have had an impact on what they actually do in classroom. The teachers gave various examples of those effects and contributions. For instance, Teacher A explains that both the professional talk and small talk that she had in conferences have contributed to her language proficiency. She uses the language she hears in conferences in her classes. In addition, according to Teacher A, to be in contact with other people in conferences improves one's flexibility. She says her approach and attitude toward students change, and she starts teaching everything she has taught before differently in different time frames. For instance, she has been teaching 'synthesizing' topic differently for the last two years because thanks to the conferences she attended, she understood the rationale behind the topic better, and thus she started teaching in a way that students can really understand it. When she was teaching the same topic in the past, she used to give the definition and then move on with exercises. But now, as the definition is already in the book, she first asks her students why we need synthesizing and what the rationale behind synthesizing is because she herself knows the answer to this question better now.

Teacher B also exemplifies the contribution of her learning experiences to her current teaching practices. She says she learned how to teach listening after years of experience thanks to the in-service training program she attended last year. She used to show the tape script on the OHP previously, and show the responses there. However, thanks to the in-service training, she understood that this practice is something that *she* does as a teacher. The students are not involved in such a method of teaching.

Teacher C maintains that there are many things she learned in in-service training and then implemented in class. To illustrate, she learned that she needs to have interaction in class as students cannot listen only to her for forty minutes. 'I learned to put myself in students' shoes. Whatever I teach, I learned to employ some interaction patterns. I directly implement it in class now'.

Teacher D also agrees that learning experiences contribute to her teaching practices. For instance, when she first heard about self-regulation learning or metacognitive skills in the departmental inset sessions, she thought that she could adapt these to her class, so she searched for self-regularity activities and used them in class so that her students would become self-sufficient learners. She even videotaped those practices, and her students and she explored these two notions together.

## **4. DISCUSSION and CONCLUSION**

One of the purposes of the current study was to gain more insight into what and how English language teachers learn from their professional development experiences. It seems that teachers' learning experiences contribute to all domains of teacher knowledge as specified by Shulman (1986) and Wilson et al. (1987). These experiences particularly improve knowledge of general pedagogy, knowledge of self, subject matter knowledge, and pedagogical content knowledge. Teachers learn through their learning experiences as they reflect on their practices in their specific institutions and they become more open to change.

As proposed by Wilson and Berne (1999), teachers indeed learn through several opportunities such as undergraduate and graduate courses in their departments, mandatory or voluntary part-day or day-long workshops, summer and weekend workshops, conversations with colleagues, or daily experience in the classroom. However, among all these professional

learning opportunities, the teachers participating in the current study find direct classroom experience as the most important site for learning parallel to what Smylie (1989) found in his study. The problems teachers face in their classroom practice and the desire to handle those difficulties to better serve students' needs lead the teachers to improve their professional knowledge by engaging in learning activities.

Furthermore, as Borko (2004) and Little (2002) point out, professional development communities and collaborative interactions that occur in in-service training and mentorship programs help teachers work together to improve their professional knowledge and practice. The teachers in the current study have also attached great importance to such professional development communities by stating that in-service training is invaluable in shaping and evaluating their experiences as teachers. They also hold the view that mentorship and discussions in a friends' circle are beneficial in combining theory with practice - with more emphasis on practicality perspective due to the suggestions given to one another with the aim of solving problems. In this way, they can reflect critically on their practice and create new knowledge and beliefs about content, pedagogy, and learners (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Based on Richards and Farrell's (2005) categorizations of teacher learning as skill learning, as a cognitive process, as personal construction and as reflective practice, it can be concluded that in the current study teacher learning involves pieces from all these categorizations. To illustrate, teachers participating in the study try to develop their teaching skills by changing their long-held practices or trying out some new methods, which signals that they see teacher learning as skill learning. The teachers participating in the present study are also open to learning as they believe teaching profession entails lifelong learning and effort on the part of teachers. This view of teachers underlines the fact that teachers in the current study also see teacher learning as personal construction. They emphasize individual and personal contributions to learning and to understanding of their classrooms, and the importance of being involved in activities that focus on the professional development. Although not mentioned by the teachers in the study, the professional learning experiences that teachers are involved in imply reflective practice as well. In other words, teachers participating in the present study see teacher learning as a reflective practice since they critically examine their experiences. For instance, upon attending a conference or a workshop, they reflect on what they learn in such professional learning settings and try to implement what they have learned in their classes by making the necessary adaptations in order to improve their classroom practice and to improve student learning.

With regard to the beliefs of English language teachers on their professional learning experiences, the results revealed that being open to learning and perceiving teaching profession as a lifelong learning process are shared views among the teachers. They are open to innovation and they try new techniques in their classes in line with what they learn in conferences, in-service training sessions, workshops, or sharing sessions with their colleagues. Moreover, parallel to what Karaaslan (2003) found in her study on teachers' perceptions of self-initiated professional development, teachers in the current study also give importance to evaluating their own teaching to improve as a teacher and working on the problems they face in class. They also hold the view that language teachers cannot maintain their old long-held practices as life and everything related to life is changing. Although teachers in the present study have experience in different professional learning experiences, they all share the idea that becoming a good teacher entails improving oneself as a teacher all the time. They are of the opinion that teaching is not merely a task, and that teacher learning is an essential and a never-ending process of trying to do the best to improve teaching and student learning.



The results of the current study also overlap with those of Munoz's study (2007), which was carried out with five Mexican English language teachers regarding their perceptions of their professional development. As also emphasized in the current study, the teachers in her study value conferences, seminars and short term courses to a great extent in professional learning, and they draw attention to the importance of sharing experiences and knowledge with other colleagues for professional learning to occur.

As to the contribution of professional learning experiences to classroom practice, the results point to teachers' tendency to change their practice as a result of the professional learning activities they engage in. However, as previously mentioned, McLaughlin and Marsh (1978) argue that teachers implement the innovative ideas only if they believe that those innovations are applicable in their particular classrooms. In the current study, the teachers interviewed also maintained that they have learned new things as a result of their learning experiences. Yet, they do not directly implement what they learn in their own settings. They either make the necessary adaptations or eliminate the idea completely if they believe it will not work in their classroom. Similarly, a study conducted by Çelik et al. (2012) with Turkish university-level EFL instructors revealed that although teachers considered professional development to be important, they generally did not view all the available growth opportunities to be applicable to their teaching practice. However, overall, all the teachers in the present study adopted some new approaches or attitudes thanks to their learning experiences, and they changed the way they teach by trying out new methods.

The findings of this study provide three primary implications. First, teachers may be involved in various learning activities of their own choice mostly because they wish to improve their classroom practice and because they believe teaching should involve learning at the same time. No matter what the reason is it seems that such professional learning experiences contribute particularly to the knowledge of learners and leads some teachers to become more flexible and open to change in their conventional teaching practices. As suggested by Darling-Hammond and McLaughlin (1995), teachers learn by doing, reading, and reflecting; by collaborating with other teachers; by looking closely at students and their work; and by sharing what they see. This kind of learning enables them to move one step forward from theory to successful practice. Thus, it may be a good idea for educational institutions and teacher education programs to offer or support learning and development opportunities for all teachers like organizing in-house sharing sessions where teachers could discuss and reflect on their experiences, or workshops where teachers can see theory in action. In this way, they can make the necessary analysis, synthesis and evaluation regarding their own teaching experiences and promote student learning.

Second, teachers' awareness of the value of extending their learning and development beyond teacher training sessions they attend at the beginning of their careers should be raised. The results of a study conducted by Büyükyavuz (2013) revealed that although Turkish teachers of English are sometimes involved in professional development activities and value development per se, they are not fully knowledgeable about such activities and need guidance. Awareness in this respect could be raised through either INSET programs or follow-up support by the institution. It may be expected that teachers will eventually be self-motivated to be involved in professional development activities for continuous and lifelong learning. Moreover, as revealed by the findings, overall the participants in the current study view INSET sessions, conferences, direct classroom experience and interaction as the best milieu for professional learning.

In the current study, one purpose was to make a thematic review of studies on professional learning experiences and teachers' beliefs regarding those experiences in order to find out the current directions in literature. Another purpose was to answer the research

questions through a small-scale exploratory case study. In this respect, the interviews were carried out with four teachers, who are all experienced. However, such factors as age, gender and years of experience may lead to varying views regarding involvement in professional learning activities. For this reason, the fact that the exploratory case study was carried out with only four experienced female teachers seems to be a limitation. Further research may, thus, take such factors into account, and further studies may be carried out with more teachers who differ in age, gender and years of experience.

Another limitation of the study is that all the teachers interviewed are open to professional learning experiences due to purposeful sampling method used. However, there are, undoubtedly, many teachers who view teaching profession as static and who do not engage in any professional development activities. By using the method of random sampling, such teachers may have been included in the study as well for a better analysis and a wider picture of the issue explored in the present research study.

Moreover, the current study does not examine the problems teachers face during their professional development efforts and the reasons behind those problems. In addition, the reasons why some teachers stay away from available professional learning opportunities are not explored in the present study. Thus, further studies may touch upon those problems and the reasons behind, and offer some solutions. This may improve teachers' professional learning experiences and may induce unwilling teachers to get involved in professional development activities.

## 5. REFERENCES

- Ball, D. L. (1996). Teacher learning and the mathematics reforms: What do we think we know and what do we need to learn? *Phi Delta Kappan*, 77(7), 500-508.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. D. Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Büyükyavuz, O. (2013). Professional development for Turkish teachers of English: Is it a must or luxury?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 363-367.
- Çelik, S., Bayraktar-Çepni, S., & İlyas, H. (2012). The need for ongoing professional development: Perspectives of Turkish university-level EFL instructors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1860-1871.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Dewey, J. (1964). The relation of theory to practice in education. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education: Selected writings* (pp. 313-338). Chicago: University of Chicago Press.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Skes (Eds.), *Handbook on teaching and policy*, (pp. 150-170). New York: Longman, Inc.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Golombek, P. (2009). Personal practical knowledge in L2 teacher education. In Burns, A. & Richards, J.C. (Ed). *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 155-162). New York: Cambridge University Press.
- Huang, Y. (2010). Taiwanese teachers' beliefs about professional growth in Shin-Ju district. *International Journal of Education*, 2(2), 1-29. doi: 10.5296/ije.v2i2.545

- Karaaslan, A. D. (2003). *Teachers' perceptions of self-initiated professional development: A case study on Başkent University English language teachers*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Kennedy, M. M. (1991). Some surprising findings on how teachers learn to teach. *Educational Leadership*, 49(3), 14-17.
- Korkmazgil, S. & Seferoglu, G. (2013). Exploring non-native English teachers' professional development practices. *Boğaziçi University Journal of Education*, 30(1), 1-9.
- Little, J. W. (1993). Teacher professional development in a climate of educational reform. *Educational Education and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00052-5
- Little, J. W., Gearhart, M., Curry, M., & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school re- form. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 185-192. doi: 10.1177/003172170308500305
- McLaughlin, M. W., & Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1), 69-94.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & Professional development*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Auckland. [Available online at <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/311/02whole.pdf?sequence=9>], Retrieved on May 2, 2018.
- Munoz, D.P. (2007). Exploring five Mexican English language teachers' perceptions of their professional development and its relation to autonomy. *ELTED*, 10, 1-12.
- Oliver, P. (2011). Purposive Sampling. In Jupp, V. (Ed). *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (p.245). London: Sage Publications Ltd.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 352-3.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Singh, G., & Richards, J.C. (2009). Teaching and learning in the course room. In Burns, A. & Richards, J.C. (Ed). *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp.201-208). New York: Cambridge University Press.
- Smylie, M. (1989). Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *The Elementary School Journal*, 89(5), 543-558.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development: focus on valued student outcomes*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Wasley, P. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Whitford, B. L. (1994). Permission, persistence, and resistance: Linking high school restructuring with teacher education reform. In Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 74-97). New York: Teachers College Press.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad and P. D. Pearson (Ed.), *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Wilson, S., Shulman, L., & Richert, A. (1987). "150 different ways of knowing": Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-123). Eastbourne, England: Cassell.
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-Service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81.

## Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Bir Olgubilim Araştırması \*

### Opinions of Classroom Teachers Methods and Techniques Used in Their Lessons: A Phenomenological Research

Emine KARASU AVCI\*\*, Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI\*\*\*

• Geliş Tarihi: 12.09.2017 • Kabul Tarihi: 01.10.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942. doi: 10.16986/HUJE.2018044069

**Citation Information:** Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Opinions of classroom teachers methods and techniques used in their lessons: A phenomenological research. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 926-942. doi: 10.16986/HUJE.2018044069

**ÖZ:** Öğrenme-öğretme sürecine yöntem ve tekniklerin dâhil edilmesi öğretmenlerin yöntem ve teknikleri tanımlarını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğunu belirlemektir. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Ağrı, Antalya, Gaziantep, Kastamonu, Konya, Sakarya, Şanlıurfa, Şırnak ve Yozgat illerinde çalışmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 30 Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yazışma tekniği uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda Sınıf öğretmenlerinin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu ve bu yöntem ve teknikleri kullanırken dikkat ettikleri konular tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri en fazla Fen ve Teknoloji ve Hayat Bilgisi derslerinde yöntem ve teknik kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde sıklıkla anlatım, soru-cevap, drama ve tartışmayı; Matematik dersinde anlatım, soru-cevap ve problem çözme; Hayat Bilgisi dersinde anlatım, soru-cevap ve rol oynamayı; Sosyal Bilgiler dersinde anlatım, soru-cevap ve dramayı; Fen ve Teknoloji dersinde ise deney, soru-cevap ve anlatımı kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntem ve teknikleri kullanma nedenlerini öğrencilerin seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması durumları ile ilişkilendirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri yöntem ve teknikleri kullanmada genel anlamda kendilerini yeterli görmekteyler.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf öğretmeni, yöntem ve teknik, ders

**ABSTRACT:** The inclusion of methods and techniques in the learning-teaching process makes it necessary for teachers to identify methods and techniques. The purpose of this study is to determine what the methods and techniques used by classroom teachers in their lessons are. This study is a qualitative research. The study group of the study is composed of 30 class teachers working in Ağrı, Antalya, Gaziantep, Kastamonu, Konya, Sakarya, Şanlıurfa, Şırnak and Yozgat in the spring semester of 2016-2017 academic year and accepting voluntarily to participate in the study. Research data was obtained by applying correspondence technique. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. In the direction of the aim of the study, the subjects of the methods and techniques used by classroom teachers in Turkish, Mathematics, Life Science, Social Sciences and Science and Technology lessons and the issues that they pay attention while using these methods and techniques have been determined. The teachers of the class stated that they mostly use methods and techniques in Science and Technology and Life Science courses. Classroom teachers frequently use lectures, question-answer, drama and debate in Turkish lessons; Expression, question-answer and problem solving in mathematics lesson; Expression, question-answer and role playing in Life

\* Bu çalışma, 08-11 Mayıs 2017 tarihlerinde Lefke Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs'ta düzenlenen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., Kastamonu-TÜRKİYE. e-posta: [evci@kastamonu.edu.tr](mailto:evci@kastamonu.edu.tr) (ORCID: 0000-0002-3135-2557)

\*\*\* Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Kastamonu-TÜRKİYE. e-posta: [ketenoglu@kastamonu.edu.tr](mailto:ketenoglu@kastamonu.edu.tr) (ORCID: 0000-0002-0921-7658)

Science lesson; Lecture, question-answer and drama in social studies course; In science and technology class, they used experiment, question-answer and narration. They have associated the reasons for using these methods and techniques with the level of the students and their relevance to their interests and needs. Class teachers see themselves as sufficient in the general sense of using methods and techniques.

**Keywords:** Classroom teacher, method and technique, lesson.

## 1. GİRİŞ

Yaşadığımız çağın gerektirdiği insan niteliği, etrafındaki olayları merak eden ve sorgulayan insan tipidir (Timur ve İmer, 2012). Bugün toplumumuzda, esnek, yaratıcı ve proaktif olan, problemleri çözebilen, kararlar alabilen, eleştirel düşünebilen, fikirleri etkili bir şekilde iletişim kurabilen ve takımlar ve gruplar halinde etkili bir şekilde çalışabilen gençlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilginin bilinmesi, giderek daha karmaşık ve hızla gelişen dünyada başarılı olmak için artık yeterli değildir. Hayat boyu öğrenmeyi ve potansiyel başarıyı optimize etmek için, gençlerin eğitimlerinin bir parçası olarak kişisel yetenekler ve etkili düşünme becerileri geliştirme fırsatı bulmaları gerektiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Northern Ireland Curriculum, 2007). Eğitim ve öğretim sistemleri, içinde bulunduğumuz bu çağa uygun nitelikte bireyler yetiştirebilmeyi amaçlamaktadır. Günümüz eğitim anlayışı öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayanmaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Geleneksel eğitimden çağdaş eğitime geçilirken mevcut öğretim yöntemleri yerine, öğrenciyi merkeze alan yöntemlere yönelmek gerekmektedir. Böylece tartışan, sorgulayan, üreten, akıl yürüten, yeteneklerinin farkında olan, problem çözen ve eleştirel gözle bakabilen bireyleri yetiştirmek daha kolay olacaktır (Koç, 2013). Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecine öğrencileri toplumsal hayata hazırlamayı amaçlayan farklı yöntem ve teknikler dâhil edilmiştir.

Yöntem kavramı, Osmanlıca'da "usul", batıda "metot" olarak ifade edilen sözcüğün karşılığı olarak bilinmektedir (Sözer, 1998). Öğrencilerin hedeflere ulaşmasına ya da içeriği içselleştirmesine yardımcı olan öğretim işlemleridir (Kaya, 2006). Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Sözer, 1998). Eğitimde "Nasıl öğreteceğiz?" sorusunun cevabıdır (Aydın, 2001). Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politikadır (Türk Dil Durumu, 2017). Teknik kavramı ise, yine batı kaynaklı bir sözcük olup herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol demektir (Sözer, 1998). Teknikler, yöntemleri uygulamaya koyma biçimleridir (Kaya, 2006). Teknik, bir konuyu öğretmek için öğretmenlerin özel çalışma şekilleridir (Arıcı, 2006). TDK (2017) ise bu kavramı; yol, beceri ve yöntem olarak açıklamaktadır. Yapılan tanımlardan ve açıklamalardan yöntem ve teknik kavramlarının birbiri ile iç içe olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada da bu iki kavram bir arada ele alınmaktadır.

Öğretim programlarının en önemli süreçlerinden biri öğrenme-öğretme sürecidir (Saracaloğlu, Yenice ve Gencel, 2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde yöntem ve tekniklerin kullanımı bu sürecin etkililiğini artıracaktır. Alan yazında öğrenme-öğretme sürecinde yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemine farklı açılardan değinildiği görülmektedir. Demir ve Özden (2013) öğrenme-öğretme sürecinde yöntem ve tekniklerin kullanılmasının nitelikli bir öğretim açısından önemine dikkat çekmektedir. Şahin ve Güven (2016) eğitim ortamlarının gerçek hayatla okulu birleştiren uygulamaları içermesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımının yaşam ve okulu bütünleşik bir hale getirdiğini ve öğrencileri çevresine ve hayata uyumlu hale getiren beceriler kazandırdığını ifade etmektedir. Uysal (2010) etkili öğrenme ortamlarını, öğrencilerin dersi yalnızca dinlemek yerine sürece etkin olarak katıldıkları bir ortam olarak tanımlamaktadır. Alpar, Batdal ve Avcı (2007) çağdaş öğretim yaklaşımının bütün öğrencilerin, öğrenme çabası içinde olması ve öğretimde etkin görev alması olarak yorumlarken aynı zamanda öğretimde hedeflenen düzeye erişmeyi sağladığını da belirtmektedir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme süreçlerinde yöntem ve

tekniklerin kullanımının günümüz çağdaş eğitim-öğretim ortamlarının bir gereği olup bu işin uygulayıcıları olan öğretmenlere de önemli görevler yüklemektedir. Geleneksel öğretim anlayışında öğretmen sözel olarak bilgiyi aktaran kişi olarak görülürken (Alpar vd. 2007) öğretmenin rolü artık öğrencilere uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır. Bir konuyu bilmek, onu öğretmek için tek başına yeterli değildir. Hem öğretilecek konunun, hem de o konunun nasıl öğretileceğinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Uysal, 2010). Öğrenme-öğretme sürecinde hedeflerin belirlenmesinden sonra, belirlenmesi gereken en önemli öğe öğretim yöntem ve teknikleridir. Öğretmenlerin belirledikleri yöntem ve tekniklerin öğrenmeye etkilerini, yöntemleri ve teknikleri uygularken nelere dikkat edileceğini bilmeleri, nitelikli öğrenme-öğretme süreci oluşturulması açısından önemlidir (Demir ve Özden, 2013). Öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı etkinlikleri düzenleyerek ve derse uygun yöntemleri seçerek sınıfta etkili ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadırlar (Taşkaya ve Muşta, 2008). Çok sayıda farklı yapıdaki bilgilerin tek bir yöntem ve teknikle kazandırılması mümkün değildir (Saracaloğlu vd. 2011). Aktepe, Tahiroğlu ve Acer (2015) öğretmenlerin derslerde karşılaşılan problemlerde hangi öğretim yöntemlerinin kullanılmasını bilmelerinin gereği üzerinde durmaktadır. Öğretmen, nitelikli bir eğitim-öğretim süreci oluşturabilmek için gerekli bilgi donanımına sahip olmalıdır. Bilgiyi öğrenciye aktarırken kullanacağı yöntem ve tekniği konunun özelliği ve öğrencinin meta bilişine göre belirleyebilmelidir. Nitekim uygun yöntem seçimi, öğretmenin öğretim-öğrenme sürecini etkili ve basit hale getirebilmektedir (Gündüz, 2015). Bu süreçte kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin dersin içeriğiyle ve birbirleriyle uyumlu olması gerekmektedir (Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2016). Bir öğretim yöntemi, bir öğretmenin ve bir öğrencinin çabalarını birleştiren ortak bir usul biçiminde, öğrenmeyi organize etmenin ve yönlendirmenin etkili bir yoludur. Bir öğretmenin yaratıcılığı ve kişisel gelişim seviyesi, bu öğretim yöntemlerinin nasıl kullanıldığını ve birleştirildiğini belirler (Skutil, Haclickova ve Matejickova, 2016). Öğretmenin hangi yöntemin ve tekniğin hangi derse ve konuya daha uygun olduğuna karar vermesi ancak farklı yöntem ve teknikleri tanımasıyla mümkündür (Uysal, 2010). Öğretmenlerin başlıca rolü, yöntemleri ve teknikleri öğrencilerin öğrenme stillerine göre uyarlamaya çalışmaktır (Hakima, 2013). Özellikle yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen günümüz öğretim programlarında öğretmenden belli bir yöntemi takip etmesi değil, her konuyu en etkili ve kalıcı bir şekilde aktaracak yöntem ve teknikleri kullanması beklenmektedir (Okur Akçay, Akçay ve Kurt, 2016). Amaç, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmektir (Güneş, Şener-Dilek, Çelikoğlu ve Demir, 2011). Çünkü öğrencilerin sürece aktif katılımı ve pratik uygulama yapmaları ile öğrenmeleri hızlanacaktır (Khurshid ve Ansari, 2012). Aşağıda öğretmenin değişen rolünü ve öğretim anlayışını gösteren tabloya yer verilmektedir (Tablo 1):

**Tablo 1. Aktif Bir Sınıf Ortamı Oluşturmada Öğretmenin Rolünü Değiştiren Gösterge**

Öğretmen merkezli sınıf	Öğrenen merkezli sınıf
Ürün merkezli öğrenme	Süreç merkezli öğrenme
Bilgi aktarıcı olarak öğretmen	Bilgi organizatörü olarak öğretmen
Aracı olarak öğretmen	Fırsat tanıyan öğretmen
Konuya özel odaklanma	Bütünsel odaklanma

Kaynak: NIC, 2007.

Öğretim süreci çok boyutlu ve karmaşık etkinlikler içermektedir. Günümüz dünyasında kalkınma ve gelişme bir toplumu oluşturan bireylerin ortak bir dille anlaşmasına bağlıdır. Bu nedenle eğitim sistemimizde Türkçe dersinin okutulma nedeni ortaya çıkmaktadır. Matematik, birçoğumuza gereksiz bilgi yığını olarak görünse de toplumsal hayatın her alanında yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersi ile okulun kapıları hayata açılmakta, Fen Bilimleri dersi ile evrende gerçekleşen olayların nedenleri ve sonuçlarını keşfetmeye ilişkin bilgiler edinilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi ile de öğrenciye toplumsal bir kişilik kazandırılmaktadır (Şahin ve Güven, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin bu derslerin öğretiminde uygun öğretim yöntemlerini belirlemeleri gerekmektedir (Taşkaya ve Muşta, 2008). Türkçe alan yazında

yapılan çalışmalar incelendiğinde (Bozpolat vd. 2002; Taşkaya ve Muşt, 2008; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Uysal, 2010; Saracaloğlu vd. 2011; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012; Timur ve İmer, 2012; Demir ve Özden, 2013; Demir ve Ersöz, 2014; Gündüz, 2015; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Demirkan ve Saraçoğlu, 2016; Okur Akçay vd. 2016) sınıf öğretmenlerinin okuttukları temel derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bununla birlikte yabancı alan yazında sınıf öğretmenlerinin grupla çalışma, model olma, ilgi çekme ve motive etme, çıktılar ve sonuçları net bir şekilde ifade etme, hazırda var olan materyalleri kullanma gibi yöntemleri uyguladıkları görülmektedir (Appleton, 2002; Pressley, Rankin ve Yokoi, 1996). Öğrenciler için ilkökul dönemi okul hayatlarının henüz başı olmakla birlikte aynı zamanda temel yaşam becerilerinin kazandırıldığı kritik dönemi de içermektedir. Bu dönemde Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin öğrencilerin hayata hazırlanmalarında bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor düzeyde önemli etkileri olacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle bu çalışmada Sınıf öğretmenlerinin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Tasarımı derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu araştırılmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplaması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Nitel modelin kullanıldığı bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma Merriam (2013) tarafından tümevarımsal bir süreçte ilerleyen, araştırmacı, görüşmeler, gözlemler, belgeler ve araştırmacı notlarının araştırma sürecinde araç olduğu, anlam kurma ve anlama üzerine odaklanan, zengin betimlemelere yer verilen bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca nitel model, araştırmacının genellikle bir fenomenin anlamını katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışması olarak da açıklanmaktadır (Creswell, 2003). Bu çalışmanın doğası gereği çalışma nitel desen türlerinden biri olan fenomenoloji ile yürütülmüştür. Fenomenoloji günlük hayatta karşılaştığımız fakat anlayamadığımız olguları derinlemesine inceleme imkanı veren bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### 2.2. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcı grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Ağrı (1), Antalya (1), Gaziantep (20), Kastamonu (2), Konya (1), Sakarya (1), Şanlıurfa (2), Şırnak (1) ve Yozgat (1) illerinde çalışmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 30 Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlere internet yolu ile ulaşılmıştır. İnternet yolu ile nitel çalışma yapılması araştırmacıya coğrafi sınırların dışına çıkarak araştırma alanının genişlemesi, gizlilik ve yakın çevreye deşifre olamama, zaman ve mekân esnekliği, kalıcı ve sürekli iletişim ve çoklu veri toplama fırsatları sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme uygulandığından dolayı bölgesel dağılım yapılmamış olup internet yolu kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden birisidir. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlanabilen ve nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan örnekleme türü olarak açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

#### 2.2.1. Çalışma grubunun özellikleri

Çalışma grubuna ait özelliklere aşağıda yer verilmektedir (Tablo 2):

**Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimi**

Mesleki Deneyim	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
0-5 yıl	8	2	10
6-10 yıl	6	2	8
11-15 yıl	2	5	7
16 yıl ve üstü	-	5	5
Toplam	16	14	30

Araştırmaya katılan Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun 0-5 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. 6-10 yıl deneyime sahip öğretmen 8, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmen 7, 16 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmen ise 5 kişidir. Ayrıca tablo incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla deneyime sahip oldukları söylenebilir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan yazışma tekniğinden yararlanılmıştır. Yazışma tekniği mektup, anket ve yazılı testler gibi araçların kullanıldığı, çok miktarda veriyi kısa zamanda, kolay ve ucuz olarak toplama olanağı sağlayan ve karşılıklı yazılı etkileşimi içeren veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2011). Yazışma tekniğinin aracı olarak araştırmacılar tarafından açık uçlu ve kapalı uçlu soruları içeren iki aşamalı bir anket hazırlanmıştır. İlk bölümde yer alan üç soru ile Sınıf öğretmenlerinin derslerinde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları, yöntem ve teknikleri kullanırken nelere dikkat ettikleri ve yöntem ve teknikleri kullanırken kendilerini yeterli görüp görmedikleri nedenleri ile açıklamaları istenmiştir. Anketin diğer bölümünde ise kişisel bilgilerini içeren kapalı uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırmada yer alan sorular aşağıda verilmektedir:

1. Derslerinizde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Açıklayınız.
2. Yöntem ve teknikleri kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz? Açıklayınız.
3. Yöntem ve teknikleri kullanmada kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

Araştırma soruları kapsamlı bir literatür çalışması yapılarak ve iki uzmanın görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular iki Sınıf öğretmenine uygulanarak çalışmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği incelenerek düzenlenmiştir. Pilot çalışmaya katılan iki erkek öğretmen çalışmaya tekrar dâhil edilmemiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde araştırmaya katılan bireylerin görüşleri çarpıcı bir şekilde yansıtılabilmesi için alıntılara yer verilerek araştırma bulguları düzenlenip yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmaktadır. Betimsel analizde veri analizi için bir çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve tanımlanan bulguların yorumlanması aşamaları bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından bu basamaklar takip edilerek analiz yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından anketler birçok kere okunmuş benzer kavramlar bir araya getirilerek kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıca dikkat çeken katılımcı görüşleri bir kenara not edilerek çalışmadan elde edilen verileri destelemek amacıyla alıntılar halinde çalışmada yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı üçgenlemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacının yer alması ve benzer sonuçlar elde etmeleri olarak açıklanmaktadır (Denzin, 1978; aktaran, Başkale, 2016; Guion, 2002). Bu çalışmada da iki araştırmacı tarafından veriler toplanarak analiz edilmiş ve yorumlanmış olup araştırmacı üçgenlemesi sağlanmıştır.



### 3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Sınıf öğretmenlerinin araştırma sorularına vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Araştırmanın birinci sorusu olan “*Derslerinizde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Açıklayınız.*” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmektedir.

**Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler**

Yöntem ve Teknik	Türkçe	Matematik	Hayat Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Fen ve Teknoloji	Toplam
	f	f	f	f	f	
1 Anlatım	26	16	12	13	8	75
2 Soru-cevap	16	14	12	10	11	63
3 Örnek olay	2	-	4	5	4	15
4 Drama	10	1	9	6	1	27
5 Tartışma	7	1	4	1	1	14
6 5NİK	2	-	-	-	-	2
7 Rol oynama	6	-	8	-	-	14
8 Beyin fırtınası	2	3	4	4	2	15
9 Altı şapka	2	-	-	-	-	2
10 Eğitsel oyun	2	1	2	-	1	6
11 İstasyon	3	-	-	-	-	3
12 Gösteri	3	3	4	3	2	15
13 Benzetim	-	1	2	-	-	3
14 Gösterip yaptırma	-	3	-	-	2	5
15 Problem çözme	2	12	1	1	4	20
16 İşbirliği	-	2	-	2	1	5
17 Araştırma-inceleme	-	3	2	1	3	9
18 Balık kılçığı	-	-	1	-	-	1
19 Gezi-gözlem	-	-	1	1	3	5
20 Deney	-	-	-	1	10	11
21 Gözlem	-	-	-	-	4	4
22 Konuşma halkası	-	-	-	1	-	1
23 Proje	-	-	-	-	2	2
Toplam	83	60	66	49	59	317

Tablo incelendiğinde en çok yöntem ve tekniğin kullanıldığı dersin Türkçe dersi (83) olduğu görülmektedir. Bu dersi sırasıyla Hayat Bilgisi (66), Matematik (60), Fen ve Teknoloji (59) ve Sosyal Bilgiler dersi (49) izlemektedir. En çok kullanılan yöntem ve teknikler Türkçe dersinde anlatım, soru-cevap ve drama; Matematik dersinde anlatım, soru-cevap ve problem çözme; Hayat Bilgisi dersinde anlatım, soru-cevap ve drama; Sosyal Bilgiler dersinde anlatım, soru-cevap ve drama; Fen ve Teknoloji dersinde ise soru-cevap, deney ve anlatımdır. İlkokul düzeyinde okutulmakta olan beş temel dersin hepsinde anlatım ve soru-cevabın olduğu görülmektedir. Bu durumun anlatım ve soru cevabın hem kendi başına bir yöntem ve teknik olarak kullanılmasından hem de diğer yöntem ve tekniklerin kullanımında yararlanılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dersler yöntem ve tekniklerin kullanılmasındaki çeşitlilik bakımından değerlendirildiğinde Fen ve Teknoloji dersinde öğretmenlerin 16 farklı yöntem ve teknik kullandığı görülmektedir. Bu yöntem ve teknikler içinde en çok kullanılanlardan birinin deney yöntemi olması bu dersin doğası bakımından anlamlı bulunmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde 14 farklı yöntem ve tekniğin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu derste öğretmenlerin anlatım ve soru-cevap dışında drama ve rol oynama tekniklerini ağırlıklı olarak kullanması öğrencilerin içinde bulunduğu dönem açısından önemli görülebilir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde 13 farklı yöntem ve teknik kullanılmıştır. Türkçe dersinde anlatım ve soru-cevabın dışında drama, rol oynama ve tartışma yöntem ve tekniklerinin kullanılması bu derse zenginlik katması bakımından önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinde de anlatım ve soru-cevabın dışında drama, örnek olay ve beyin fırtınası yöntem ve tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması bu dersin içeriğini destekler niteliktedir. Matematik dersinde ise 12 farklı yöntem ve tekniğin kullanıldığı

tespit edilmiştir. Bu derste anlatım ve soru-cevap dışında özellikle problem çözme yönteminin ön plana çıkması dersin doğası bakımından anlamlı görülebilir. Derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması dersi zenginleştirir ve öğrenme-öğretme sürecini nitelikli hale getirmesi bakımından önemlidir. Yöntem ve tekniklerin, sınırlandırılmaksızın bütün derslerde kullanılabilmesi bilinmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin derslerde farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları derslere katkısı bakımından ümit verici olduğu; ancak daha farklı yöntem ve tekniklerin de bu derslerde kullanılması bakımından yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Toplamda 23 farklı yöntem ve tekniği kullandıklarını belirten öğretmenler bunlardan en fazla anlatım (75), soru-cevap (63), drama (27), problem çözme (20), örnek olay (15), beyin fırtınası (15), gösteri (15), tartışma (14) ve rol oynama (14) yöntem ve tekniklerini kullandıkları belirtmektedirler. Çalışmanın ilk sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö-3 “Türkçe-anlatım, soru-cevap. Matematik-anlatım, problem çözme, soru-cevap. Hayat Bilgisi-anlatım, soru-cevap, gösteri. Sosyal Bilgiler-anlatım, soru-cevap, gösteri. Fen ve Teknoloji Tasarımı- anlatım, soru-cevap, gösteri.”

Ö-23 “Türkçe’de soru-cevap, anlatım, gösteri, tartışma. Matematik’te beyin fırtınası, problem çözme. Hayat Bilgisi’nde örnek olay, drama. Sosyal Bilgiler’de örnek olay, drama, soru-cevap. Fen ve Teknoloji Tasarımı’nda örnek olay, gösterip yaptırma, deney, soru-cevap yöntem ve tekniklerini kullanıyorum.”

Ö-26 “Türkçe dersinde rol yapma, soru-cevap, anlatım, drama ve tartışma; Matematik dersinde anlatım, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap ve işbirliği; Hayat Bilgisi dersinde rol yapma, anlatım, soru-cevap, gösteri ve tartışma; Sosyal Bilgiler dersinde beyin fırtınası problem çözme, anlatım ve soru-cevap; Fen ve Teknoloji Tasarımı dersinde ise deney, gözlem, problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, anlatım, araştırma ve incelemeyi kullanıyorum.”

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların genel anlamda benzer olduğu anlaşılmaktadır. Farklı yerlerde ve farklı şartlarda çalışmakta olan öğretmenlerin çoğunlukta benzer cevaplar vermeleri derslerin özellikleri ve bu yöntem ve teknikleri kullanmanın kolaylığı ve etkililiği ile açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin lisans eğitimlerinde en çok bu yöntem ve teknikleri öğrenmeleri de bu durumun açıklanmasına yardımcı olabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Yöntem ve teknikleri kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 4’te yer verilmektedir.

**Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknikleri Kullanırken Dikkat Ettikleri Özellikler**

Kategoriler	f
Öğrencilerin seviyesine uygun olması	18
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması	13
Anlamayı kolaylaştırması	5
Sınıf fiziki ortamının uygun olması	6
Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması	5
Dikkat çekici olması	3
Çevre koşullarına uygun olması	4
Araç-gereçlerin yeterli olması	4
Dersin içeriğine uygun olması	8
Somut olması	2
Zamanı etkili kullanmayı sağlaması	3
Eğlenceli ve verimli olması	1
Öğrencilerin çeşitli duyu organlarına hitap etmesi	1
Yenilikçi olması	1
Bireysel farklılıklara uygun olması	3
Tekrar kullanılmasının zor olmaması	1
Sınıf yönetimini zorlaştırmaması	2
Öğrencilerin sosyo-ekonomik şartlarına uygun olması	3
Toplam	83

Tabloya göre Sınıf öğretmenleri yöntem ve teknikleri kullanırken en fazla öğrencilerin seviyesine uygun olması (18) durumunu belirtmişlerdir. Bu durumu öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması (13), dersin içeriğine uygun olması (8) ve sınıf fiziki ortamının uygun olması (6) durumları takip etmektedir. Öğretmenlerin bu konuda farklı görüşlere sahip oldukları görülse de en çok üzerinde durdukları konunun öğrencilerin seviyesine uygun olması olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu sorusuna ilişkin öğretmenlerden bazılarının cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö-4 “Özellikle öğrencinin aktif katılım sağlayacağı yöntem ve teknikleri tercih etmeye çalışıyorum. Çünkü bu yöntemler öğrencinin çevresiyle, başkalarıyla, kendileriyle doğru bir iletişim ve empati kurmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencinin ilgisini, isteğini, çalışma azmi ve başarısını artıracaktır.”

Ö-9 “Benim için öğrencilerimdeki öğrenme isteği ve heyecanı önemlidir. Hangi yöntem olursa olsun önceliğim öğrencinin derse olan ilgisini canlı tutmak ve öğrenme işine en üst düzeyde katılımı sağlamaktır.”

Ö-25 “Öğrencilerin konuları daha uygun hangi yöntemle anlayabileceğine; konuları anlama kapasitesi açısından öğrencilerin bireysel farklılıklarına; derslere göre uygulama ortamlarına ve uygulama imkânlarına dikkat ediyoruz.”

Ö-30 “Derse katılımı yüksek tutabilmesi, öğrencilerin çoğunluğuna hitap etmesi, öğrenci seviyesine uygunluk ve ders süresine uygun olması.”

Sınıf öğretmenlerinin araştırmanın bu sorusunu farklı cevaplarla açıkladıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin üzerinde durdukları konuların tamamının eğitim ve öğretimin niteliğini artırmaya yönelik fikirler olması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecine yönelik farklı görüşlere sahip olması bu sürece zenginlik katacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 18’i yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini yeterli, 10’u yetersiz ve 2’side kısmen yeterli olduklarını düşünmektedirler. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmanın üçüncü sorusu olan “Yöntem ve teknikleri kullanmada kendinizi yeterli görüyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 5 ve Tablo 6’da yer verilmektedir.

**Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknikleri Kullanmada Kendilerini Yeterli Görme Nedenleri**

Kategoriler	f
Fırsatları doğru değerlendirebilmek	3
Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak	2
Dersin amacına uygun yöntem ve teknik kullanmak	1
Yeterli bilgi ve beceriye sahip olmak	3
İlgili branş (Sınıf Öğretmenliği) mezunu olmak	1
Konuların kavranmasında yararlarını görmek	1
Yöntem ve tekniklerle öğrencilerin dikkatini çekmeyi başarmak	1
Mesleğe yeni başladığı için bilgilerinin yeni olması	1
Araştırmacı bir kişiliğe sahip olması ve yeniliklere açık olması	3
<b>Toplam</b>	<b>14</b>

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görme nedenleri incelendiğinde en fazla fırsatları doğru değerlendirebilmeleri (3), yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları (3), araştırmacı bir kişiliğe sahip olmaları ve yeniliklere açık olmaları (3) şeklinde belirttikleri görülmektedir. Kendilerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler yeterli olma sebeplerini genellikle bireysel sebeplere dayandırarak açıklamışlardır. Bu durum öğretmenlerin problemler karşısında çözümün kendileri ile ilgili olduğunu göstermesi bakımından önemli görülebilir. Öğretmenlerden bazılarının çalışmanın bu sorusuna ilişkin cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö-7 “Evet. Uyguladığım yöntem öğrencilerin ilgisini çektiği ve konuyu kavramalarında faydalı olduğu için.”

Ö-15 “Yeterli görüyorum. Şartlar uygun olduğu sürece bu yöntem ve teknikleri uygulayabilirim.”

Ö-18 “Yöntem ve teknikleri kullanırken ilk önce bilgi birikimime bakıyorum. Eğer yeterli değilsem araştırma yapıp, unuttuğum bilgileri kontrol edip ondan sonra sınıfta uyguluyorum. Tabii yeni mezun olmanın verdiği avantaj ile yöntem ve tekniklerden yeterince yararlanıyorum.”

Ö-22 “Evet, görüyorum. Geri dönüt aldığım da yöntemin doğruluğu ortaya çıkıyor.”

Ö-27 “Kullandığım yöntem ve tekniklerde kendimi güncel tuttuğumdan dolayı yeterli buluyorum. Eksiklikleri tamamlamak öğretmenin yapması gereken bir arayış olmalıdır. Eğitimci yeni öğretim yöntem ve tekniklerini bilmek ve uygulamak durumundadır.”

Öğretmenlerin çoğunluğu yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Bunun nedenlerini de çeşitli bireysel görüşlere dayandırmaktadırlar. Öğretmenlerin kendilerine yöntem ve teknikleri kullanma konusunda güvenmeleri bu konuda yaşanan ya da yaşanacak olan problemlerin çözümü için önemli bir adım olarak görülebilir.

**Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknikleri Kullanmada Kendilerini Yetersiz Görme Nedenleri**

Kategoriler	f
Okullarda yöntem ve teknikleri uygulayacak gerekli materyallerin bulunmaması	9
İçinde yaşanan çağa uyum sağlayamamak	3
Sınıf mevcudunun uygun olmaması	4
Yeterli mesleki deneyime sahip olmamak	3
Öğrenci seviyelerinin uygun olmaması	4
Öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanması	1
Bilgi ağırlıklı bir eğitim sisteminin olması	2
Yöntem ve tekniklerin uygulanmasının zor olması	1
Öğrencilerin arasında bireysel farklılıkların olması	1
Öğretim programının yoğun olması	2
Çevresel faktörlerin uygun olmaması	2
Zamanın yetersiz olması	3
Lisans öğrenimlerinde yöntem ve tekniklerin öğretilmemesi	1
Teknolojiden yoksun olunması	1
Üniversitede bu konu ile ilgili eğitimin yetersiz düzeyde alınmış olması	2
Bulduğumuz yerde dil probleminin yaşanması	1
Toplam	40

Sınıf öğretmenleri kendilerini yetersiz bulma nedenlerini çeşitli nedenlere dayandırmaktadırlar. Bu nedenlerden en fazla görüş belirtilen ifadenin okullarda yöntem ve teknikleri uygulayacak gerekli materyallerin bulunmaması (9) olduğu görülmektedir. Bu ifadeyi sınıf mevcudunun uygun olmaması (4), öğrenci seviyelerinin uygun olmaması (4), içinde yaşanan çağa uyum sağlayamamak (3), yeterli mesleki deneyime sahip olmamak (3) ve zamanın yetersiz olması (3) ifadeleri izlemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini yeterli görmüş olsalar da neden yeterli bulduklarını daha az görüş belirterek açıkladıkları görülmektedir. Hâlbuki kendini yetersiz gören öğretmen sayısı daha az olduğu halde kendilerini yetersiz bulma nedenlerini daha çok ve çeşitli nedenlerle açıklamışlardır. Bazı öğretmenler çalışmanın bu sorusunu aşağıdaki gibi cevaplamışlardır:

Ö-1 “Çoğu yöntem ve tekniklerin öğretimi teorikte kaldığı ve uygulama yolu ile üniversitelerde gösterilmediği için, kendimi birçok yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda yetersiz görüyorum. Ne yazık ki günümüz sınıf ortamları, materyal eksiklikleri nedeniyle öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirebilecekleri ortamların olmadığını düşünüyorum.”

Ö-14 “Yeterli gördüğümü söyleyemem. Programın çok yoğun olması ve çevresel faktörler yöntem ve tekniklerin kullanılması için uygun değil. Sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olması süreyi kullanmayı olumsuz etkiliyor.”

Ö-22 “Kesinlikle yeterli bulmuyorum. Çünkü yöntem ve teknikleri uygulayamıyoruz. Yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağını bilmiyoruz. Üniversitelerde yöntem ve tekniklerin kazanımlarla ilişkilendirilerek, örneklendirilerek verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö-24 “Yöntem ve teknikleri müfredat ağırlığından yeterli zaman bulup uygulayamıyorum.”

Ö-30 “Göreve başladığım ilk 2-3 yıl kendimi yeterli görmüyordum. Ancak tecrübelerim arttıkça sınıf hâkimiyetinde yaşadığım sorunları aşınca, bahsedilen yöntem ve teknikleri daha iyi uygulamaya başladım. Hala da yeterli olduğumu düşünmüyorum.”

Sınıf öğretmenleri yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini yeterli görmeme nedenlerini genel olarak dışsal sebeplere dayandırmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin farklı yerlerde ve farklı şartlarda çalışmaları ile açıklanabilir. Ancak öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini yeterli görme nedenlerini temelde bireysel sebeplerle ilişkilendirerek açıklamaları, yetersiz görme sebeplerini ise daha çok dışsal faktörlere dayandırmaları çalışmanın oldukça dikkat çekici bir bulgusu olarak düşünülebilir.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

### 4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada yöntem ve tekniğin en çok kullanıldığı ders olarak Türkçe dersi olduğu tespit edilmiştir. Bu dersi Hayat Bilgisi dersinin takip ettiği görülmektedir. Öğretmenler derslerinde toplamda 23 farklı yöntem ve tekniği kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan en fazla anlatım, soru-cevap, drama, problem çözme, örnek olay, beyin fırtınası, gösteri, tartışma ve rol oynama yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar. En çok kullanılan yöntem ve teknikler Türkçe dersinde anlatım, soru-cevap ve drama; Matematik dersinde anlatım, soru-cevap ve problem çözme; Hayat Bilgisi dersinde anlatım, soru-cevap ve drama; Sosyal Bilgiler dersinde anlatım, soru-cevap ve drama; Fen ve Teknoloji Tasarımı dersinde ise soru-cevap, deney ve anlatımdır. İlkokul düzeyinde okutulmakta olan beş temel dersin hepsinde anlatım ve soru-cevabın olduğu görülmektedir. Dersler yöntem ve tekniklerin kullanılmasındaki çeşitlilik bakımından değerlendirildiğinde Fen ve Teknoloji dersinde öğretmenlerin 16 farklı yöntem ve teknik kullandığı görülmektedir. Bu yöntem ve teknikler içinde en çok kullanılanlardan birinin deney yöntemi olması bu dersin doğası bakımından anlamlı görülebilir. Hayat Bilgisi dersinde ise 14 farklı yöntem ve tekniğin kullanıldığı tespit edilmiştir. Taşkaya ve Muştanın (2008) çalışmasında Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemi olarak en çok soru-cevap, drama ve düz anlatım yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Demir ve Ersöz (2014) çalışmasında Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde genellikle soru-cevap, sesli okuma, metin tamamlama, metinlerle ilişkilendirme, dikte çalışması, sessiz okuma, katılımlı konuşma, işbirliğine dayalı öğretim, tartışma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, problem çözme, rol yapma, grup olarak yazma, drama, not alma, örnek olay, gözlem, özet çıkarma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun ve güdümlü konuşma yöntemlerini kullandıklarını; proje, düz anlatım ve ezberleme yöntemlerini ara sıra kullandıklarını ve gezi yöntemini ise çok az kullandıklarını tespit etmişlerdir. Aktepe vd. (2015) Matematik öğretmenlerinin Matematik öğretiminde en sık kullandıkları yöntemlerin problem çözme, düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri; en az kullandıkları yöntemlerin ise drama, grupla çalışma yöntemi ve proje yapma yöntemleri olduğunu belirtmişlerdir. Ünal (2017) Matematik öğretiminde öğretim yöntem ve teknolojilerini tercih nedenlerini incelediği çalışmasında Matematik öğretmenlerinin soru-cevap ve gösteri gibi daha az hazırlık gerektiren teknikleri tercih ettiklerini tespit etmiştir. Demir ve Özden (2013) Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde en çok düz anlatım yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çelikkaya

ve Kuş (2009) bir çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde genel olarak tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, gösteri, proje gibi yöntem-tekniklerini her zaman kullandıklarını, kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, anlatım ve drama gibi yöntem-teknikleri ise daha az kullandıklarını ifade etmektedirler. Timur ve İmer'in (2012) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin önemli bir kısmının derste düz anlatım, soru-cevap, deney, gösterip-yaptırma, eğitsel oyun, tartışma, örnek olay gibi teknikleri kullandığı; ancak öğretmenlerin proje, işbirlikçi öğretim, bilgisayar tabanlı öğrenme, drama gibi yöntemlerden yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Şimşek vd. (2012) çalışmasında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrenme sürecinde soru-cevap ve anlatım gibi alışlagelmiş yöntemleri tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Okur Akçay, vd. (2016) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları tekniklerin düz anlatım, soru-cevap ve ödev tekniği; Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları tekniklerin düz anlatım, beyin fırtınası ve sunu tekniği; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları tekniklerin düz anlatım, soru-cevap ve ödev tekniği; Matematik öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları tekniklerin ise düz anlatım tekniği, soru-cevap ve ödev tekniği olduğu anlaşılmaktadır. Şahin ve Güven'in (2016) çalışmasında öğretmenlerin Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde genellikle düz anlatım, soru-cevap, gezi gözlem, örnek olay ve beyin fırtınası yöntem ve tekniklerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bardak ve Karamustafaoğlu (2016) bir çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde anlatım ve gösteri yöntemini tercih ettiklerini belirtmektedirler. Öğretim yöntemlerinin çokluğu ve çeşitliliği, öğretmenlerin öğretim ve eğitim uzmanlığının zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi için fırsatlar sağlamaktadır (Skutl vd., 2016). Ancak Holubova (2010) çalışmasında, interaktif öğretim yöntemlerinin öğretmenin kalitesini artırabileceğini tespit etmiştir. Bu durum öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin hangi yöntem ve teknikler olduğuna dikkat çekmektedir. Alan yazındaki çalışmalarda öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerle bu çalışmada öğretmenlerin belirttikleri yöntem ve tekniklerin benzer olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun yöntem ve teknikleri tanıdıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Ancak aynı dersler için benzer yöntem ve tekniklerin kullanıldığının görülmesi öğretmenlerin yöntemleri ve teknikleri tanıdıklarını ancak aynı oranda yararlanmadıklarını ortaya koymaktadır. Eğer öğretmenler tüm yöntem ve teknikleri derslerinde kullanıyor olsalardı yöntem ve tekniklerin kullanım dağılımının eşit ya da birbirine yakın olması beklenirdi. Hâlbuki hem bu çalışmadan elde edilen sonuçların hem de alan yazındaki çalışmaların sonuçlarından benzer bulguların elde edilmesi öğretmenlerin tüm yöntem ve tekniklerden eşit oranda yararlanmadıklarını ortaya koyar niteliktedir. Ancak Güneş vd.'in (2011) 45 Fen ve teknoloji dersi öğretmeni ve 50 sınıf öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu kavramları ayırt edemediği ortaya çıkmıştır. Bu durum hem bu çalışmanın sonuçları ile hem de alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçları ile çelişmektedir. Kubat (2016) ise Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntemi olarak en çok deney yöntemini kullandıkları ve tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi ve görüş geliştirme tekniği gibi aktif öğretim yöntem tekniklerine öğrenme öğretme sürecinde hiç yer vermedikleri saptamıştır. Bu çalışmada da Sınıf öğretmenleri Fen ve Teknoloji dersinde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklerden biri olarak deneyi belirtmişlerdir. Literatürdeki bu çalışmadan elde edilen sonuç, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenleri yöntem ve teknikleri kullanırken en fazla öğrencilerin seviyesine uygun olması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, dersin içeriğine uygun olması ve sınıf fiziki ortamının uygun olması durumlarına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Şimşek, vd. (2012) öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri alışkanlık ve kolaycılık tercihlerinden dolayı kullandıklarını belirtmektedirler. Taşkaya ve Muştanın (2008) çalışmasında Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde kullanılacak yöntemlerin en önemli özelliğinin öğrencilerin derse

katılımını artırması olarak belirtmişlerdir. Okur Akçay vd. (2016) çalışmasında Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Matematik branşında olan ortaokul öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinde yöntem ve teknikleri kullanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate aldıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Bu faktörün dışında branşlar tek tek ele alındığında öğretmenlerin yöntem ve teknik seçiminde en önemli faktörler; Türkçe öğretmenlerinde dersin hedefleri, öğrenci sayısı ve konunun özelliği; Fen Bilgisi öğretmenlerinde dersin hedefleri, öğrenci sayısı ve dersin süresi; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde öğrenci sayısı, dersin hedefleri, dersin süresi ve konunun özelliği; Matematik öğretmenlerinde ise dersin hedefleri, öğrenci sayısı ve konunun özelliği olarak sıralanmaktadır. Alan yazındaki çalışmaların sonuçlarının genellikle derse özel ele alındığı görülse de bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin seçtikleri yöntem ve tekniklerin benzer durumları göz önünde bulundurarak tercih ettikleri söylenebilir.

Yöntem ve teknikleri kullanma konusunda öğretmenlerin çoğunluğu kendisini yeterli görmektedir. Kendilerini yeterli görme nedenleri fırsatları doğru değerlendirebilmelerine, yeterli bilgi, beceriye ve araştırmacı bir kişiliğe sahip olmalarına ve yeniliklere açık olmalarına bağlamaktadırlar. Yöntem ve teknikleri kullanma konusunda öğretmenlerden kendilerini yetersiz bulanlar da yetersiz bulma nedenlerini okullarda yöntem ve teknikleri uygulayacak gerekli materyallerin bulunmaması, sınıf mevcudunun uygun olmaması, öğrenci seviyelerinin uygun olmaması, içinde yaşanılan çağa uyum sağlayamamak, yeterli mesleki deneyime sahip olmamak ve zamanın yetersiz olması durumları ile açıklamışlardır. Alan yazında öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanmama ya da kullanamama nedenlerini destekleyen sonuçların olduğu görülmektedir. Bardak ve Karamustafaoğlu (2016) bir çalışmada, öğrencilerin aktif olacağı eğitsel oyun ve yaratıcı drama vb. yöntemlerin sınıf yönetiminde problemlere yol açtığı ve bu tür etkinliklerin ders süresi içinde vakit kaybı olduğu, bu yüzden derslerini geleneksel yöntemlere bağlı kalarak işledikleri bulgusunu tespit etmişlerdir. Oysaki Khurshid ve Ansari (2012) çalışmasında çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ganyaupfu'nun (2013) üç öğretim yönteminin öğrencinin akademik performansı üzerindeki etkililiğini araştırdığı çalışmasında öğretmen-öğrenci interaktif yönteminin en etkili öğretim yöntemi olduğu; bunu öğrenci merkezli yöntemin izlediği; öğretmen merkezli yaklaşımın ise en az etkili öğretim yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Saracaloğlu vd. (2011) çalışmasında Fen Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stratejilerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyet, mezun olunan eğitim kurumu, kıdem, hizmet içi eğitim alma durumu ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Doğru ve Aydoğdu (2003) öğrenci sayısının derslerde seçilecek öğretim yöntemini belirlemede önemli bir etken olduğunu belirtmektedirler. Çelikkaya ve Kuş (2009) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanma konusunda henüz istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin yeni yöntemleri kullanmıyor olmaları onların alışkın oldukları yöntemlere ağırlık verdiklerini, sınıf ortamının ya da ders saatlerinin bunları gerçekleştirmeye uygun olmadığını veya onların yeni yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Demir ve Özden (2013) Sınıf öğretmenlerinin derslerinde öğrenci merkezli stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin kullanılmasının önemine inandıkları, fakat çeşitli sorunlar nedeniyle bu stratejileri, yöntemleri ve teknikleri uygulayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Demir ve Ersöz (2014) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeterli araç-gereç olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamadığını ifade ettiklerini belirtmektedir. Bozpolat vd. (2016) çalışmasında öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yaşanan sorunlar incelendiğinde bu sorunların öğrenciler tarafından öğretim elemanlarının derslerde sıklıkla anlatım yöntemini kullanması, öğrenci seviyesine yeterince inememeleri ve uygulamaların sınırlı olması iken, öğretim elemanlarına göre öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmalarıdır. Sınıf mevcudunun fazla olması ise her iki katılımcı grubu tarafından belirtilen ortak sorundur. Benzer başka bir çalışmada Demircioğlu,

Genç ve Demircioğlu (2015) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir. Abanador, Buesa, Remo ve Manibo'nun (2014) çalışmasında ise öğretim üyelerinden profesörlerin genellikle öğretmen merkezli yöntemi kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada kendilerini yeterli olarak değerlendiren öğretmenlerin bu durumu genellikle içsel faktörlere dayandırarak açıkladıkları görülürken, kendilerini yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin ise daha çok dışsal faktörleri göz önünde bulundurmaları dikkat çekmektedir. Ancak içsel faktörler kadar dışsal faktörlerin de yöntem ve teknikleri kullanma durumunu etkileyebileceği unutulmamalıdır. Çalışmada sadece öğretmenlerden birkaçının kendisini yetersiz bulma nedenini deneyimsizliğe ya da çağa ayak uyduramama gibi bireysel sebeplerle açıklaması dışsal faktörlerin aşılmasını zorlaştıracaktır. Alan yazında da elde edilen sonuçların daha çok dışsal nedenlerle ilgili olması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemekle birlikte yaşanan problemlerin aşılmasının önüne geçmektedir.

#### 4.2. Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çeşitli nedenlerle yöntem ve teknikleri uygulayamadıkları görülmektedir. Bu nedenle okullardaki fiziki ortamların yöntem ve tekniklerin uygulanabileceği ortamlar haline getirilmesi önem taşımaktadır. Böylelikle öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin kullanımı ile ilgili temel sorunlarından biri aşılarak daha etkili bir öğrenme-öğretme ortamı sağlanacaktır. Öğrencilerin seviyelerinin ve sınıflardaki sayılarının her ortamda farklı olması beklenen bir durumdur. Zaten yöntem ve teknikleri de buna göre belirlediklerini belirtmektedirler. Ancak bu durum bir problem gibi görünse de aslında birçok yöntem ve teknik içinden sınıf ortamına ve öğrenci seviyesine uygun bir yöntemi seçip uygulamak öğretmenlerin aşabileceği bir durumdur.

Sınıf öğretmenlerinin ve diğer branşlardaki öğretmenlerin genellikle anlatım ve soru-cevabı tercih etmeleri öğretmenlerin alışkanlıkları ile ilgili bir durum olarak yorumlanabilir. Ancak gerek öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında gerekse yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarında bu yöntem ve tekniklerin temel düzey oldukları ve diğer yöntem ve tekniklerin kullanımı sırasında da yararlanabildikleri yöntem ve teknikler oldukları kavratılmalıdır. Dolayısıyla geleneksel öğretim anlayışından kurtulmanın yolunun anlatım ve soru-cevabın yanında diğer yöntem ve teknikleri kullanmakla değil; diğer yöntem ve tekniklerin anlatım ve soru-cevaba desteklenerek kullanılabilmesi bilinmelidir.

Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde öğretim elemanlarının derslerinde farklı yöntem ve tekniklerden faydalanmaları hem yöntem ve tekniklerin tanınmasını sağlayabilir hem de uygulama sürecinde yaşanan sıkıntıları azaltabilir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde bu yöntem ve tekniklerin sadece teorik olarak değil bizzat uygulanması noktasında öğretim elemanlarının duyarlılığını artıracak çalışmalar yapılabilir.

Sınıf öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığınca lisansüstü eğitime yönlendirilmeli ve desteklenmelidir. Sempozyum, panel vb. bilimsel etkinliklere katılımları teşvik edilmelidir. Böylelikle öğretmenler hem kendilerini güncellemiş olacaklar hem de karşılaştıkları problemlere karşı çözüm odağının yine kendileri olduklarını fark edebileceklerdir.

Literatürde yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların daha çok Fen Bilimleri alanında yoğunlaştığı fark edilmiştir. Bu nedenle daha sonra yapılacak çalışmalarda araştırmaların diğer derslere yönelik olarak yapılması eğitim alanına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

## 5. KAYNAKLAR

Abanador, J. R., Buesa, G. C. D., Remo, G. M. L. ve Manibo, J. (2014). Teaching methods and learning preferences in the Engineering Department of an Asian University. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(1), 1-15.



- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. ve Acer, T. (2015). Matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 27-143.
- Alpar, D., Batdal, G., ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 19-31.
- Appleton, K. (2002). Science activities that work: Perceptions of primary school teachers. *Research in Science Education*, 32(3), 393-410.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 55-80.
- Bardak, Ş. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design* (2nd ed.). London: Sage Publication.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilimler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(2), 741-758.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat Bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.
- Demircioğlu, İ., Genç, İ. ve Demircioğlu, E. (2015). Sosyal Bilimler öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 18-34.
- Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 150-158.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Guion, L. A. (2002). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. *Institute of Food and Agricultural Sciences*, University of Florida, 1-3.
- Gündüz, M. (2015). İlkokul derslerinde kullanılan öğretim stratejileri. G. Saygılı (Ed.) içinde, *İlkokulda kullanılan strateji yöntem ve teknikler* (1-12). Pegem Akademi, Ankara.
- Güneş, T., Şener-Dilek, N., Çelikoğlu, M. ve Demir, E. (2011). The using levels of the teaching methods and techniques by teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1092-1096.
- Hakima, B. (2013). *Bridging teaching methods and techniques to learning styles and strategies*. Master of thesis, Mohamed Kheider University of Biskra, Algeria.
- Holubova, R. (2010). Improving the quality of teaching by modern teaching methods. *Problems of Education in the 21st Century*, 25, 58-66.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Khurshid, F. ve Ansari, U. (2012). Effects of innovative teaching strategies on students' performance. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 12(10), 47-54.

- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kubat, U. (2016). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları öğretim yöntem-teknikleri ve kullanım amacının belirlenmesi. *Qualitative Studies*, 11(4): 39-47.
- Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. 1-4. [Available online at: <https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/F50603E0-41AF-4B15-9C84-BA7E4DE8CB4F/0/Seaweedphenomenologyresearch.pdf>], Erişim tarihi: 09.07.2017.
- MEB, (2017). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar), Ankara. [Available online at: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>], Erişim tarihi: 18.06.2017.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Northern Ireland Curriculum, (2007). Active learning and teaching methods for key stage 3. [Available online at: [http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/altm-ks3.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/altm-ks3.pdf)], Erişim tarihi: 21.07.2017.
- Okur Akçay, N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Pressley, M., Rankin, J. and Yokoi, L. (1996). A Survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 96(4), 363-384.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Gencel, İ. E. (2011). Fen Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 63-76.
- Skutil, M., Haclickova, K. ve Matejickova, R. (2016). *Teaching methods in primary education from the teacher's point of view*. SHS Web of Conferences, 1-7.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler öğretiminde, ilke strateji, yöntem ve teknikler*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Şahin, D. ve Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1): 42-59.
- Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Timur, B. ve İmer, N. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi*. [Available online at: [kongre.nigde.edu.tr/xu/bmek/dosyalar/tam.../pdf/2400-30\\_05\\_2012-16\\_03\\_31.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xu/bmek/dosyalar/tam.../pdf/2400-30_05_2012-16_03_31.pdf)], Erişim tarihi: 05.07.2017.
- Türk Dil Durumu, (2017). [Available online at: <http://www.tdk.gov.tr/>], Erişim tarihi: 22.06.2017.
- Uysal, A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, M. (2017). Preferences of teaching methods and techniques in mathematics with reasons. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2): 194-202.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

The learning and teaching process involves multidimensional and complex activities. In this context, the use of appropriate teaching methods and techniques by teachers in the teaching of the lessons will help to save the learning and teaching process from being a complicated process and to be more effective, easy and lasting. Therefore, the inclusion of methods and techniques in the learning-teaching process also necessitates that teachers identify teaching methods and techniques. The purpose of this study is to determine what the methods and techniques used by classroom teachers in their lessons are. This study is a qualitative research. The participant group of this study was participated in the spring semester of 2016-2017 academic year in Ağrı, Antalya, Gaziantep, Kastamonu, Konya, Sakarya, Şanlıurfa and Yozgat, who are willing to volunteer to work. Participant teachers were reached via internet. In the sample of the study, easily accessible sampling type was used. The collection of data in this study was based on the correspondence technique, one of the qualitative research data collection techniques.. As a means of correspondence technique, a two-stage questionnaire including open-ended and closed-ended questions was prepared by researchers. With the three questions in the first section, it is desirable that class teachers explain what methods and techniques they use in their lessons, what they pay attention to when using the methods and techniques, and why they consider themselves adequate while using the methods and techniques. In the other part of the questionnaire, closed-ended questions including personal information were directed. The research questions were prepared by a comprehensive field type study and by the opinions of the two experts. The prepared questions were applied to the two class teachers and the pilot application of the study was made. In response to the teachers' answers, the clarity of the questions was examined and reorganized. Two male teachers who participated in the pilot study were not included in the study. The data obtained in the study were analyzed using descriptive analysis. In the descriptive analysis, the research findings were arranged and interpreted so that the opinions of the individuals participating in the research could be reflected in a striking way. Surveys have been read many times by researchers and similar concepts have been brought together to form codes and categories. In addition, the attentive participant views are noted in a census to work out cautions to support the data obtained without working. The researcher triangulation technique was used to ensure the reliability of the study. In this study, data were collected, analyzed and interpreted by two researchers and researcher triangulation was provided.

In this research, it is determined that the most used method and technique is Turkish lesson. This course is followed by the Life Science course. Teachers used 23 different methods and techniques in their lessons. They mostly use narration, question and answer, drama, problem solving, case study, brainstorming, demonstration, discussion and role playing methods and techniques. The most used methods and techniques are narration, question-answer and drama in Turkish lesson; Expression, question-answer and problem solving in mathematics course; Lecture, question-answer and drama in Life Science lesson; Lecture, question-answer and drama in social studies course; In science and technology, question and answer, experiment and narrative. It is seen that all five basic courses taught at primary school level have narration and question-answer. When the courses are evaluated in terms of diversity in using methods and techniques, it is seen that teachers use 16 different methods and techniques in Science and Technology course. It has been determined that 14 different methods and techniques are used in the Life Science lesson. 13 different methods and techniques have been used in Turkish and Social Studies courses. In mathematics, 12 different methods and techniques were used. When classroom teachers use methods and techniques, they stated that they are most suitable for the level of the students, they are suitable for the interests and needs of the students, they are suitable for the content of the course and they are paying attention to the situations where the classroom physical environment is appropriate. The majority of teachers in using methods and techniques see themselves enough. The reasons for seeing themselves adequately are to be able to correctly evaluate opportunities, to have sufficient knowledge, skill and researcher personality, and to be open to innovation. The reasons why teachers find themselves insufficient in using methods and techniques are explained by the reasons of not finding enough methods to use methods and techniques in schools and the lack of class availability, the inappropriate level of students, the lack of adaptation to the current age, the lack of adequate professional experience and insufficient time.

According to the results obtained without working, it is seen that teachers can not apply methods and techniques for various reasons. For this reason, it is important to make the physical environments in

the schools into the environments where the methods and techniques can be applied. This will overcome one of the fundamental problems of teachers' use of methods and techniques, thereby providing a more effective learning-teaching environment. Teachers of class and other branches often prefer to express themselves and question-answer can be interpreted as a situation related to teachers' habits. However, it should be understood that these methods and techniques are the basic level for the in-service training activities that are made during the undergraduate education of the teachers and that they are the methods and techniques that can be used during the use of other methods and techniques. Therefore, not only by using the methods and techniques besides the expression and question-answer of the way of getting rid of the traditional teaching understanding, it should be known that other methods and techniques can be used by supporting narration and question-answer. Classroom teachers should be directed and supported by the Ministry of National Education. Symposium, panel etc. Participation in scientific activities should be encouraged. Participation in scientific activities such as symposiums and panels should be encouraged.

## Üniversite Lisans Ders Programlarının Süreç ve Sonuç Odaklı Program Geliştirme Yaklaşımlarına Göre Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi

### Analysis of Process and Product Oriented Program Approaches in Undergraduate Courses as Perceived by Students

Fatma MIZIKACI\*, Öykü GÖKTUNALI\*\*, Ayşegül Kübra AKTAŞ\*\*\*, Durmuş Ziya GÖRÜR\*\*\*\*, Figen KIZIL\*\*\*\*\*, Saadet ÇINAR\*\*\*\*\*

• **Geliş Tarihi:** 21.03.2018 • **Kabul Tarihi:** 30.11.2018 • **Yayın Tarihi:** 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Mızıkacı, F., Göktunalı, Ö., Aktaş, A. K., Görür, D. Z., Kızıl, F., & Çınar, S. (2019). Üniversite lisans ders programlarının süreç ve sonuç odaklı program geliştirme yaklaşımlarına göre öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 943-957. doi: 10.16986/HUJE.2018046022

**Citation Information:** Mızıkacı, F., Göktunalı, Ö., Aktaş, A. K., Görür, D. Z., Kızıl, F., & Çınar, S. (2019). Analysis of process and product oriented program approaches in undergraduate courses as perceived by students. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 943-957. doi: 10.16986/HUJE.2018046022

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı üniversite programlarında yer alan lisans derslerinin hedef, içerik, öğrenme- öğretme ve değerlendirme boyutlarının süreç odaklı ve sonuç odaklı program geliştirme yaklaşımları açısından incelemektir. Araştırmanın verileri üç ilde bulunan beş üniversitede dokuz farklı lisans programında öğrenim gören 18 öğrenciyle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, lisans derslerinin hedef, içerik, öğrenme- öğretme ve değerlendirme boyutlarının belirlenmesinde öğrencilerin bu sürece katılmalarına ilişkin sekiz sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu ile yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tâbi tutulmuştur. Öğrenciler hedef, içerik, öğrenme öğretme ve değerlendirme boyutlarının belirlenmesi ve yürütülmesi aşamalarında katılım sağlamadıklarını ancak katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğrenme-öğretme boyutu ile ilgili kararlara aktif olarak katılmak istediklerini vurgulamışlardır. Bulgular, üniversite lisans derslerine ilişkin program kararlarında sonuç odaklı yaklaşımların benimsendiğini, öğrenci katılımına yer verilmediğini göstermiştir. Üniversite lisans programlarının geliştirilmesinde süreç odaklı yaklaşımların da benimsenmesi için çalışmalar yapılması önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Süreç ve sonuç odaklı program yaklaşımları, lisans programları, programın boyutları, öğrenci görüşleri

**ABSTRACT:** The aim of this study was to examine the course objectives, course content, teaching-learning and evaluation components of the undergraduate courses in terms of the process and product-oriented program approach. Data were obtained through the interviews with 18 students from nine different undergraduate programs of five universities in three cities. The interviews were conducted with a structured interview form consisting of eight questions about the involvement of students in the decision making processes on the course objectives, course content, teaching-learning, and evaluation components. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. Findings showed that students did not actively participate in the decision making processes on the course objectives,

\* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [fatmamizikaci@gmail.com](mailto:fatmamizikaci@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-2780-2495)

\*\* Program Geliştirme Uzmanı, Zafer Koleji, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [oyk-gktnl@hotmail.com](mailto:oyk-gktnl@hotmail.com) (ORCID: 0000-0002-0695-7706)

\*\*\* Program Geliştirme Uzmanı, Zafer Koleji, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [aktasaysegulkubra@gmail.com](mailto:aktasaysegulkubra@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-1308-8203)

\*\*\*\* Öğretmen, Reyhanlı İmam Hatip Ortaokulu, Hatay-TÜRKİYE. e-posta: [gorurdurmus@gmail.com](mailto:gorurdurmus@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-3674-7355)

\*\*\*\*\* Öğr. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Birimi, Mardin-TÜRKİYE. e-posta: [figenkizil@artuklu.edu.tr](mailto:figenkizil@artuklu.edu.tr) (ORCID: 0000-0003-2028-7996)

\*\*\*\*\* Öğretmen, Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [saadettcinar@gmail.com](mailto:saadettcinar@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-0066-6702)

course content, teaching-learning, and evaluation components. However, they emphasized that they would like to participate actively especially in the decisions on the teaching-learning component. It was found that product-oriented program approaches were adopted in the decisions of undergraduate program components and students did not actively participate in these processes. It was recommended that further studies should be done to adopt the process-oriented approaches in developing undergraduate course programs.

**Keywords:** Process and product-oriented program approach, undergraduate programs, program components, student opinions

## 1. GİRİŞ

Üniversitelerin sahip olduğu gücü ortaya çıkarmalarını sağlayan en önemli öğelerden birisi öğretim programlarıdır. Küresel değişimler ve eğitim ve araştırma alanlarındaki çağdaş yaklaşımlar, üniversitenin bilgi üretimi, eğitim ve topluma hizmet işlevleriyle yakından ilgili hale gelmiştir. Değişimleri ve bu yöndeki ihtiyaç ve beklentileri aynı hızla programlarına yansıtılabilen üniversiteler ekonomik ve toplumsal değişimdeki rollerini ve toplumsal olayları harekete geçirmedeki güçlerini de belirlemiş olurlar. Bu nedenle üniversite öğretim programları uygun geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yapılarak içinde bulunduğu çağa, topluma ve üniversitenin rollerine uygun hale getirilmelidir.

Ekonominin, sanayinin, siyasetin ve eğitimin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği günümüz dünyasında ekonomik rekabet ve bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler iş dünyasındaki yaklaşımlarda köklü değişikliklere yol açmıştır. Bu durum, şirketlerin ve ülkelerin rekabet gücünü kapsamlı şekilde dönüştürmeye başlamış ve bugünkü rekabet anlayışının altyapısını oluşturmuştur. Kişilerin, şirketlerin ve ülkelerin geleceğini bu değişimleri ne derece anlayıp, ne kadar hazırlıklı oldukları belirlemektedir. Ülkelerin bu yarışta yer almalarını sağlayacak en önemli unsurlardan birisi yükseköğretimdir. Değişime ve değişimin hızına ayak uyduramamak günümüz üniversitelerinin en büyük sorunlarından birisidir. Üniversitenin mezunlarına iyi bir gelecek sağlaması ile toplumun ilerlemesi arasındaki bağ üniversitenin değişime cevap verebilirliği ile yakından ilgilidir. Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren üniversitelerin toplumu dönüştürmede öncü rol üstlenmesi, içinde buldukları toplumu hem daha ileri bir noktaya getirebilmeleri hem de toplumu değişen dünya şartlarına hazırlamaları açısından önem arz etmektedir (Altbach, 2015; Johnson, Adams Becker, Cummins, Estrada, Freeman ve Hall, 2016; Killick, 2014).

UNESCO (2015) raporuna göre sosyal gelişmede, ekonomik büyümede, rekabet edebilir mal ve hizmetlerin üretiminin desteklenmesinde, kültürel kimliğin şekillenmesi ve korunmasında, sosyal bağın sürdürülmesinde ve nihayet yoksulluğa karşı mücadelede ve barış kültürünün desteklenmesinde yükseköğretim, yeri doldurulamaz bir unsurdur. Bu durum beklentileri yükselterek üniversitelerin toplumların ve yönetimlerin ilgi odağı haline gelmesine yol açmaktadır. Üniversitenin eğitim, araştırma ve topluma hizmet görevlerinin yeniden düşünülmesi, gözden geçirilmesi ve hızlı değişimden doğan beklentileri gerçekleştirecek duruma gelmesi için büyük çaba harcanmaktadır.

Üniversitenin eğitim, araştırma ve topluma hizmet görevlerinin tümünü içeren ve etkide bulunan öğretim programlarının incelenmesi küresel değişimlerin üniversitedeki yansımalarını görebilmek açısından önem taşımaktadır. Bu durum, üniversite öğretim programlarının, toplumun ve iş dünyasının beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Programların çeşitli boyutlarıyla ele alınması mümkündür. Örneğin, disiplin odaklılık, beceri odaklılık, süreç ya da sonuç odaklılık gibi program geliştirme yaklaşımlarının tartışılması günümüzdeki değişimlere ve eğitim anlayışlarına uygun şekilde ele alınabilir. Belli bir disiplin üzerinde uzmanlaşmaya dayalı eğitim ve araştırma anlayışı, önemini hala korumakla birlikte giderek artan bir eğilimle yerini disiplinlerarası ve çok disiplinli eğitim ve araştırma anlayışına bırakmaktadır (Aktan, 2009; Vural, 2016). Boynton ve Fisher (2011) çağın ihtiyaçlarına uygun birey özelliklerini değerlendirirken bir disiplinde derinlemesine uzmanlaşan "T" tipi insan özelliklerinden, farklı alanları da uzmanlığına katarak çok yönlü "T" ve birden çok

uzmanlık alanı ile yaratıcılığı ortaya çıkaran “M” tipi insan tiplerinin günümüzün ve geleceğin istenen toplumunu oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu tür değerlendirmeler üniversite lisans programları için önemli çıkarımlar içermektedir. Çağdaş toplumların beklentileri doğrultusunda bireylerin sahip olmaları gereken özellikler kısmen de olsa üniversite lisans programları aracılığı ile kazandırılabilir.

Program geliştirme yaklaşımları incelendiğinde iki temel yaklaşımın üniversite lisans derslerinin programlarında kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu iki yaklaşımı Ornstein ve Hunkins (2014) teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan olarak incelerken O’Neill (2010; 2015) sonuç odaklı ve süreç odaklı olarak ele alır. Sonuç odaklı ve süreç odaklı yaklaşımlar ile teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan yaklaşımlar büyük oranda benzerlikler göstermektedir. O’Neill bu sınıflamayı yükseköğretimde program geliştirme yaklaşımlarını incelerken kullanmaktadır. Teknik-bilimsel yaklaşım Bobbitt’in program geliştirme çalışmaları ile başlamış ve Charters, Taba, Tyler ve Lewis gibi program geliştirmecilerin katkılarıyla gelişim göstermiştir (Özdemir, 2009). Teknik-bilimsel yaklaşımlar, Charters ve Bobbit Modelleri, Tyler Modeli, Taba Modeli, Hunkins’in Karar Verme Modeli, Geriye Doğru Tasarım Modeli ve İş Analizi Modelini içerirken teknik-bilimsel olmayan yaklaşımlar, Müzakereci Model, Glatthorn’un Naturalistik Modeli ve Weinstein ve Fantini Modelini içerir (Barnett ve Coate, 2005; O’Neill, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014; Toohey, 2000).

Teknik-bilimsel yaklaşıma göre program geliştirme rasyoneldir; amaçlı ve evrensel olmalıdır. Bu yaklaşımda bilgi semboliktir; öğrenme ve oluşturma sürecinden etkilenmez. Bu doğrultuda eğitimin de amaçları belirlenebilir ve doğrusal bir biçimde açıklanabilir. Teknik-bilimsel yaklaşımlar akılcı, objektif ve kesindir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 287-302). Öte yandan, Pinar (2012) post-pozitivist dönemde oluşan yaklaşımlara uygun şekilde eğitim programlarının teknik-bilimsel değil hümanist ve varoluşçu bir felsefe ile ele alınması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, Ornstein ve Hunkins’in gruplamasında teknik-bilimsel olmayan yaklaşıma yakındır. Bu yaklaşımı destekleyen post modernistler dünyayı bir makine olarak değil de yaşayan bir organizma olarak görürler. Teknik-bilimsel olmayan program geliştirme anlayışını benimseyen çeşitli görüşlere göre program geliştirmenin öznel, bireysel ve estetik özelliklere sahip bir süreç olduğu söylenebilir (Doll, 2015; Moore ve Young, 2001; Slatery, 1995). Bu anlayış öncelikle öğrencinin bireysel özelliklerine ve bir birey olarak karar verme gücüne ağırlık verir. Bu süreçte öğrenciler, bilginin pasif alıcıları değil öğrenme sürecinin aktif katılımcılarıdır. Böylece program öğretmen öğrenci etkileşiminden ortaya çıkar. Benzer şekilde Reid’in (2013) Müzakereci program anlayışına ve Schwab’ın (1969) toplum yararına program görüşüne göre program yapma bir problem çözme işidir. Programın sorunları toplum ile çözülmeli ve program gruplarının iletişimi ve uzlaşması ile yapılan bir protokol olmalıdır. Müzakere grupların akıl yürütme becerisine ve ortak akla dayanmalıdır. Bu protokol dersler bazında çoğu zaman öğretmenle öğrenciler arasında yapılır.

Bu bölümde anlatılan teknik- bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan program yaklaşımlarından biri diğerinden daha üstün ya da birbirinin tamamlayıcısı olmamakla birlikte ikisinin program geliştirmede odaklandığı noktalar farklıdır. Yaklaşımlardaki bu farklılıklar program geliştirme modellerinde çeşitliliğe yol açmıştır.

Program geliştirme süreçleri açısından modeller, felsefe ve yaklaşımları yansıtırken eğitimin uygulama boyutuna da öngöründe bulunur. Bu özelliğinden dolayı benimsenen model nasıl bir birey yetiştirmek istendiğine, nasıl bir toplum öngörüldüğüne ilişkin yaklaşımları da ortaya koyabilecek nitelikte olabilir. Model bu yönüyle amaçları içinde barındırırken sonuçları açısından da yetiştirdiği bireylerin topluma ve çağa uyum sağlama niteliğine ilişkin ipuçları verebilir. Üniversite lisans programlarının hangi yaklaşıma göre tasarlandığı bu programların doğası gereği özel bir öneme sahiptir. Öncelikle, üniversitelerin içinde bulunduğu bağlam ve buna bağlı olarak amaçlar incelenmelidir. Bağlam uluslararası, ulusal, kurumsal ve

program/disiplin olmak üzere dört düzeyde ele alınır. Amaçlar eğitim felsefesi, vizyon ve değerlerle örülüdür. Bu açıdan ele alındığında yükseköğretim programlarının O'Neill'in (2015) sınıflamasına göre süreç ve sonuç odaklı program geliştirme modelleri çerçevesinde incelenebileceği vurgulanmaktadır.

Süreç odaklı yaklaşımlar, öğretim süreçlerinin hemen hemen her aşamasında öğrencilerin aktif bir şekilde karar verme süreçlerinde yer almalarını öngören ilkeler içerir. Bu yaklaşımlar öğrencilerin bireysel ve sosyal olarak gelişimlerini önceleyen hümanist ve demokratik eğitim anlayışına dayanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde aktif olarak katılımını öngörür. Bu görüş öğrencinin öğrenmesinden kendisinin sorumluluğunda olduğunu ve öğrenme sürecinin planlanmasında karar vericilerden birisi olması gerektiğini savunur. Süreç odaklı modeller öğrenme sürecinin öğrenciler ve öğretmenler arasında müzakere ve diyalog yoluyla planlanmasını öngörür. Özellikle üniversite lisans programlarının tasarlanmasında süreç odaklılığın üniversitenin doğasına ve öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu görüşü hâkimdir (Shor, 2012). Proje-tabanlı öğrenme yaklaşımı, probleme-dayalı öğretim modelleri gibi uygulamaların Avrupa ve Amerika'daki teknik üniversiteler başta olmak üzere yaygın şekilde benimsenmesi sanayi devrimine kadar uzanmaktadır. Dewey'in (2014) öğrenmede deneyim vurgusu ve Kilpatrick'in (Pecore, 2015) öğrenenin kendi amaçları doğrultusunda öğrenme özgürlüğüne sahip olmasını öngördüğü proje-tabanlı öğrenme görüşleri süreç odaklı program anlayışı ile örtüşmektedir. Dewey'in "erişkinlere ait ürünlerle gençlerin deneyim ve becerileri arasındaki uçurum o kadar geniştir ki; bu durum öğretilen şeyin geliştirilmesi sürecine öğrencilerin de etkin bir şekilde katılımını imkansızlaştırmaktadır" (2014, 21) görüşü süreç odaklı program anlayışının öğrenme boyutunu uygun şekilde açıklamaktadır. Üniversite lisans programlarında süreç odaklı modellere örnek olarak Deneyim ve Kişisel Uygunluk yaklaşımları ve Toplumsal Eleştirel yaklaşımlar verilebilir (Toohey, 2000).

Sonuç odaklı modeller hedeflerin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin önceden öğretmenler tarafından tanımlandığı, amaç odaklı ve doğrusal planlama anlayışına dayanan yaklaşımları içerir (O'Neill, 2015). Bu modellerde hedeflere vurgu yapılırken öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve yaşantıları göz ardı edilmekte ya da yetişkinler ve uzmanlar tarafından belirlenmektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilişkili kararlar da öğretmen tarafından verilmektedir. Sonuç odaklı modeller program geliştirme sürecini teknik bir iş olarak görüp, şeffaf, ölçülebilir, gözlemlenebilir ve kıyaslanabilir öğrenme çıktılarına yer verirler (Meyers ve Nulty, 2009). Üniversite lisans programlarında kullanılan sonuç odaklı modeller Performans Yaklaşımı, Sistem Yaklaşımı, Geleneksel Yaklaşım ve Disiplin-Odaklı Yaklaşımlara dayanır. Ayrıca Bilişsel Yaklaşım, Toplumsal Yapılandırmacı Yaklaşım ve Eşik Yaklaşımı da çoğu özelliğinden dolayı sonuç odaklı modellere temel oluşturur (Land, Cousin, Meyer ve Davies 2005; O'Neill, 2015; Toohey, 2000).

Program geliştirme yaklaşım ve modelleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye'de bulunan üniversitelerin lisans programlarında sonuç odaklı modellerin özelliklerinin yaygın olduğu söylenebilir (Aksu, Çivitçi ve Duy 2008; Güneş, 2012; Tortop, 2013). Güneş'in (2012) yaptığı çalışmanın sonucuna göre üniversitelerin web sitelerinde "Bologna Süreci" sayfalarında yayınlanan hedeflerin (öğrenme çıktısı) bilgi ağırlıklı olduğu, beceri ve yetkinlikleri yeterince içermediği görülmektedir. Bazı hedefler ile yöntem ve tekniklerin uyuşmadığı, değerlendirmenin hedefler ile ilişkilendirilmediği anlaşılmaktadır. Uygulamada öğretim üyelerinin sınıflarda bilgi öğretimine devam ettiği, bilgiyi aktarmaya yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini daha fazla kullandığı, değerlendirme yaklaşımının öğretim elemanı tarafından belirlendiği ve bilgiyi değerlendirmeye yönelik olduğu saptanmıştır. Tortop'un (2013) benzer bir çalışmada da öğretmen adaylarının öğretim elemanları hakkındaki metaforları ile ilgili olarak en fazla metafor üretilen kategoriler sırasıyla; bilgi kaynağı ve aktarıcısı (42 metafor), yol buldurucu-yönlendirici (38 metafor) şeklinde belirtilmiştir. Öğretim



elemanları merkezde ve karar verici olarak görülmektedirler. Bu sonuçlar da program yaklaşımının sonuç odaklı olduğuna dair bir çıkarım olarak görülebilir. Son olarak Aksu ve diğerlerinin (2008) yaptığı çalışmanın sonucuna göre öğrenciler; öğretim elemanlarının derslerde genellikle alanında donanımlı olma, dersine önem verme, derse zamanında girme, derste cep telefonu kullanmama, uygulamalı derslerde uygulama yaptırma, dersi kürsüde oturmadan anlatma gibi kendilerinden beklenen klasik öğretmen rolünü yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin belirttiğine göre, öğretim elemanları ilgi çekici etkinliklere yer vermeme, not tutturma, öğrencileri derse hazırlıklı gelmeye özendirilmeme gibi öğrenme-öğretme sürecinde etkili olmayan uygulamalara da yönelmektedirler. Öğrencilerin öğretim elemanlarına ait bu tanımlamaları, öğrencilerin hiyerarşik yapı algısını ve öğretim elemanının program kararlarında belirleyici konumunu desteklemektedir. Sonuç olarak, üniversite lisans program anlayışının sonuç odaklı modellere daha yakın olduğu söylenebilir.

Buna karşın 21. Yüzyılın gerektirdiği insan özellikleri öğrencilerin yükseköğrenimleri boyunca öğrenmelerinde daha aktif rol almalarını gerektirmektedir. Becerilerin geliştirilmesi ancak aktif katılım ile ve yaparak yaşayarak öğrenmeyle mümkün olacağından süreç odaklı program modellerinin üniversitelerde yaygın şekilde benimsenmesi büyük öneme sahiptir. Hämäläinen, Kiili ve Smith (2017) öğrencilerin dersler boyunca öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde öğretim elemanı ile birlikte çalıştığı ve kararları ortak verdiği durumlarda etkili öğrenmelerin olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre dört temel ilke derslerin düzenlenmesini belirleyecek niteliktedir: üniversite toplulukları arasında yoğun etkileşim, öğretim elemanının orkestra şefi rolü, teknoloji kullanımı ve işbirliğine dayalı öğrenme. Burada öğretim elemanının orkestra şefi gibi bir rol üstlenmesi derse yönelik hemen hemen tüm kararların öğrencilerle birlikte, demokratik yöntemlerle alınmasını da içermektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite lisans programlarında yer alan dersleri programın dört boyutuna göre öğrenci görüşleri açısından incelemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrenci görüşleri açısından lisans derslerinde hedefler nasıl ve kim tarafından belirlenmektedir?

Öğrenci görüşleri açısından lisans derslerinde içerik nasıl ve kim tarafından belirlenmektedir?

Öğrenci görüşleri açısından lisans derslerinde öğrenme-öğretme boyutu nasıl ve kim tarafından belirlenmektedir?

Öğrenci görüşleri açısından lisans derslerinde değerlendirme boyutu nasıl ve kim tarafından belirlenmektedir?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim araştırmasına göre desenlenmiştir. Olgubilim araştırma deseninde amaç bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır. Olgubilim araştırmalarında veri toplama sınırlı sayıda kişiyle görüşmelerle ve gözlemler yoluyla yapılır. Veriler kavramlar ve temalar ortaya çıkarılarak analiz edilir ve betimleme ve açıklamalarla sunulur. Raporlaştırma araştırılan olgunun elde edilen kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanması ile yapılır

(Punch, 2005,142; Yıldırım ve Şimşek, 2016, 69-76). Olgubilim desenine göre yapılan bu araştırmada araştırmacının amacına ulaşmak için önce bireysel görüşmeler yapılarak öğrencilerin derslerle ilgili deneyimleri ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra veriler deşifre edilmiş, betimsel analize tabi tutulmuş ve önceden belirlenen ana temalar çerçevesinde oluşan yeni tema ve kavramlar belirlenmiştir. Program yaklaşımlarının tanımlanması elde edilen kavramlar ve temalar çerçevesinde yorum ve doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur.

## 2.2. Çalışma Grubu

Ankara, Mardin ve Hatay’da bulunan beş devlet üniversitesinde öğrenim gören 18 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Olgubilim araştırmalarında deneyimler ve yüklenen anlamlar derinlemesine analiz edildiğinden katılımcı sayısı sınırlı tutulur. Yıldırım ve Şimşek olgubilim araştırmalarında katılımcı sayısının 10 kişi ile sınırlı olmasını bir avantaj olarak görmektedirler (2016, 71). Dört yıllık eğitimleri boyunca derslerle ilgili yeterli deneyim ve görüşe sahip oldukları düşünüldüğünden 4. sınıf öğrencileri araştırma sorularına uygun şekilde amaçlı olarak seçilmişlerdir. Bu nedenle amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Holloway ve Wheeler, 1996). Ankara’da bulunan üç üniversitede 10 öğrenciyle görüşme yapıldıktan sonra analiz için daha fazla veriye ulaşma ihtiyacı doğduğundan (Guest, Bunce ve Johnson, 2006) veri doygunluğuna ulaşabilmek için araştırmacıların yaşadıkları Mardin ve Hatay illerinde bulunan üniversitelerden de öğrencilere ulaşılmıştır. Böylece araştırmacıların öğrencilere ulaşılabilirliği çalışma grubunun oluşturulmasında önemli olmuştur. Çalışma grubu, Hukuk Bölümü, Mimarlık Bölümü, İnşaat Mühendisliği Bölümü, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı, Kimya Öğretmenliği Programı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı, İngilizce Öğretmenliği Programı ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı öğrencilerinden oluşmaktadır (Tablo 1). Çalışma grubu, ilgili bölümlerden herhangi bir ölçüte dayalı olmadan gönüllü öğrencilerin alınmasıyla oluşturulmuştur.

**Tablo 1. Öğrencilerin bölümlere ve programlara göre dağılımı**

Bölüm	Öğrenci sayısı
Hukuk Bölümü	1
Mimarlık Bölümü	3
İnşaat Mühendisliği Bölümü	1
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü	1
Sınıf Öğretmenliği Programı	5
Kimya Öğretmenliği Programı	3
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı	2
İngilizce Öğretmenliği Programı	1
Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

## 2.3. Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun perspektifini anlamaktır. Görüşme yoluyla düşünceler, deneyimler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumlar anlaşılmaya çalışılır. Görüşme yöntemi; yanıt oranının fazla olması, ortam üzerinde kontrolün bulunması, soruların tümüne yanıt alınması, soruların sıralanmasında standardı sağlaması ve derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajlara sahiptir. Yapılandırılmış görüşmede amaç katılımcıların görüşleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarak karşılaştırma yapmaktır. Sorular önceden hazırlanır ve açık uçlu sorulara nadiren yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; 130-134). Bu gerekçelerden dolayı yapılandırılmış görüşme bu araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olduğu için seçilmiştir.

## 2.4. Veri Toplama Aracı

Yapılandırılmış görüşme formu araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmıştır. Buna göre, sorular; ders hedeflerinin, içeriğin, öğrenme-öğretme ve değerlendirme durumlarının nasıl belirlendiğini, kimlerin karar verdiğini ve öğrencilerin kararlara katılma durumlarını saptamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu boyutlarla ilgili her tema birbiriyle bağlantılı alt soru dizisinden oluşturulmuştur. Örneğin, “Dersin hedefleri kim/kimler tarafından hazırlanıyor? Buna ilişkin bir bilginiz var mı? Öğrencilerin bu süreçte yer almalarıyla ilgili görüşünüz nedir? Siz bu süreçte yer almak ister miydiniz? Düşüncenizin sorulmasını ister miydiniz?” soruları dersin hedefler boyutuyla ilgili bir soru dizisini oluşturmuştur. Sorular hazırlanırken, soruların öğrenciler tarafından anlaşılır nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu ikisi Eğitim Programları ve Öğretim, birisi de Ölçme ve Değerlendirme alanından olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulduktan sonra öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenerek dört üniversite öğrencisiyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalardan sonra bazı sorular çıkarılmış bazılarının yapısı değiştirilerek son hali verilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı stratejiler uygulanmıştır. Araştırmanın iç geçerliği şu şekilde sağlanmıştır: görüşme formu dört öğrenciye uygulanarak denenmiştir. Çalışma grubundan teyit alınmış, araştırmanın önemi ve amacı açıklanarak onlardan beklenenler açıkça belirtilmiştir. Veriler beş araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak farklı üniversitelerde toplanmış ve analiz edilmiştir. Böylece veri toplama ve analiz yönteminin anlamlılık ve tutarlılığı sağlanmış ve ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturmuştur. Bulgular kavramsal ve kuramsal çerçeve (sonuç ve süreç odaklı program yaklaşımları) ile uyumludur. Verilerin yorumlanmasında görüşmelerden alıntılara başvurulmuştur. Dış geçerliği sağlamak için araştırmanın süreçleri ayrıntılı şekilde tanımlanmış; amaçlı örneklem seçilmiş ve örneklemin çeşitliliği (5 üniversite, 9 bölüm) sağlanmıştır. Bu durumda araştırmanın sonuçlarının sadece benzer durumlara genellenebileceği söylenebilir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmanın yöntemi ve aşamalarına açık ve ayrıntılı şekilde yer verilmiş ve çalışma grubu ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; 269-277).

## 2.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2017 yılının Eylül ayında başlamıştır. Görüşme formunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulamanın yapılması, bu doğrultuda formun gözden geçirilmesi ve uygulanması aşamaları üç aylık sürede tamamlanmıştır. Görüşmenin başarılı geçmesi için öğrencilerin yeterince güdülenmesine, rahat bir görüşme ortamı sağlanmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeye başlarken öğrencilerden beklenenler anlatılmış, toplanacak verilerin önemi açıklanmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmesi öğrenciler tarafından kabul edilmiş ve insan araştırmaları için aydınlatılmış onam formları ile izinleri belgelendirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür.

## 2.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşmelerden ses kaydı ile toplanan veriler deşifre edilerek yazılı hale getirilip, çeşitli anlam öğelerinin sayımı yapılmıştır. Kodlama daha önceden belirlenmiş olan dört ders boyutunu tanımlayan ana temalara göre yapılmıştır. Daha sonra sırasıyla bu kodlamalara ait yeni temalar oluşturulmuş, düzenlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri düzenleme sürecinde araştırmanın amacına göre hangi verilerin dışarıda bırakılacağına, hangi verilerin kullanılacağına ve verilerin nasıl sınıflandırılacağına karar verilmiştir. Buna göre dersin hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin temalar analiz kategorilerini oluşturmuştur. Ortaya çıkan temalar, alt temalar ve kavramlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Kodlar ve temalar**

Dersin boyutları	Kim belirliyor?	Nasıl belirleniyor?	Öğrenci yer alıyor mu?	Öğrenci yer almak istiyor mu?
<b>Hedef</b>	Üst kurul, otorite, uzman, öğretim elemanı	Bilgi ve uzmanlık gerektirir, uzmanların fikirleri	Hayır	Kısmen, sadece eğitimden geçen ve önceden deneyimi olan öğrenciler
<b>İçerik</b>	Öğretim elemanı, program uzmanı, komisyon, otorite	Ortak karar, araştırmalara bakarak, bölüme göre değişir	Hayır	Kısmen, öğrenci bilmez
<b>Öğrenme-öğretme</b>	Öğretim elemanı	Bilgiye dayalı, öğrenci özelliklerine göre	Hayır	Evet, bireysel ve zekâ farklılıklarına göre, anket yoluyla, çoğunluğun görüşüne göre, aktif rol almalı
<b>Değerlendirme</b>	Bilirkişi, asistan, dışarıdan öğretim elemanları	Sunum, sınav, quiz, proje	Hayır	Evet, aktif öğrenci, eleştiri geliştirici, öz değerlendirme

Gruplarda oluşan temalar bulgular kısmında detaylı olarak incelenmiştir. Bulgular bölümünde her öğrenciye bir kod (K1, K2, ...) verilerek alıntılar sunulmuştur.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Öğrencilerin Hedef Boyutuna Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin önemli bir bölümü ders hedeflerinin öğretim elemanı, üst kurul, otorite ve/veya uzmanın belirlediğini belirtmiştir. Ders hedefi belirlemenin uzmanlık gerektirdiği, bu konudaki otoritelerin hedefleri belirlemeleri gerektiğini ve öğrencilerin bu süreçte katılmamaları gerektiğini, eğer katılmaları gerekiyorsa önce eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı ise konu ile ilgili bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

*“Öğrencilerin bu aşamada yer almasını istemem. Bunu şöyle açıklayabilirim; bizden daha yüksek olan bir kurul tarafından hazırlanmaktadır eminim ki. Ancak öğrencilerin bir takım eğitimden geçmeden bu süreçlere katılmalarını doğru bulmuyorum.” (K18)*

Öğrencilerin büyük bir bölümü, bazı durumlarda hedeflerin onların hedefleri ile örtüşmediğini ve hedef belirleme aşamasında kendilerinin görüşlerinin alınmasını istediklerini belirtmişlerdir.

*“İsterdim, bazen öyle derslerimiz oluyor ki hiç alakası dahi olmayan belki daha sonra bana katkısı olmayacak şeyler hedefler arasında yer alabiliyor. Bu yüzden fikrim sorulsun isterdim.” (K9)*

Öğrenciler hedeflerin belirlenmesi aşamasında bilgiye ve otoriteye güven duymaktadırlar. Hedefleri kimin hazırladığı ile ilgili fikirlerinin ya da bilgilerinin olmaması bu konuda uzmanlığa duyulan güven olarak yorumlanabileceği gibi sonuç odaklı, öğretmen odaklı yaklaşımların hâkimiyeti şeklinde de yorumlanabilir. Onlara göre öğrencilerin bu aşamada yer almaları bazı koşullara bağlı olarak mümkündür: eğitim almış olmak ya da önceden bu dersi almış olmak. Öğrenciler kendilerini ilgilendiren, kendi öğrenmeleri ile ilgili alanlarda aktif söz sahibi olmak isterken aynı zamanda öğretim görevlilerinin kararına ve uzmanlığına da bağlı kalmak istemektedirler.

### 3.2. Öğrencilerin İçerik Boyutuna Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin yarısından fazlası derslerde işlenecek konulara öğretim elemanlarının karar verdiğini düşünmektedir. Bu görüşe ilave olarak iki öğrenci düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

*“Bu konuda yapılan araştırmalara bakıyorlardır. Uzmanlar, eğitim programcılar dediğimiz kişiler ortak karar veriyordur.” (K9)*

Öğrencilere bu aşamada kendilerinin katılımlarıyla ilgili düşünceleri sorulduğunda, çoğunluğu katılmamaları gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konu hakkında öğretim elemanları kadar bilgiye sahip olamayacağı için katılmamaları gerektiği de gerekçe olarak gösterilmiştir.

*“Açıkçası bizim bölümümüz buna pek müsait bir alan değil. Başka bölümlerde daha farklı olabilir fakat hukuk fakültesine göre yorum yapacak olursak, böyle bir gereklilik olduğunu düşünmüyorum.” (K12)*

Öğrencilere konuların seçiminde düşüncelerini belirtmek isteyip istemedikleri sorulduğunda büyük bir çoğunluğu düşüncelerini belirtmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri bu konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Hangi alanlarda daha çok bilgi almak istediğimi bana sormalarını isterdim.” (K14)*

İçeriğin belirlenmesi aşamasında da öğrenciler kararın öğretim elemanı, otorite, eğitim programcısı tarafından ve yapılan araştırmalara dayalı olarak verildiğini düşünmektedirler. Ancak içeriğin belirlenmesinde kendi fikirlerinin sorulmasını isteyen öğrenciler de oldukça fazladır. Bu durum, öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri öğrenmek isteyecekleri konusunda uzmanların (öğretim elemanı) yönlendirmesiyle belirleyici bir rol almak istemeleri ile açıklanabilir.

### 3.3. Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Boyutuna Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin hemen hemen hepsi derslerin öğrenme-öğretme boyutuna öğretim elemanlarının karar verdiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“Öğrencilerin yansımalarına göre hocalar karar veriyordur. Yani öğrencisinin nasıl bir öğrenen olduğunu hoca önce bir gözlemliyor ve buna göre karar veriyordur.” (K7)*

Öğrencilerin çoğunluğu bu aşamada yer almaları gerektiğini çeşitli sebeplerle belirtmişlerdir. Bir öğrenci her öğrencinin algılama seviyesinin birbirinden farklı olabileceğini söylemiştir. Buna bağlı olarak sınıfta bir anket yapıp, büyük çoğunluğa göre karar verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu dersin yürütülmesinde aktif rol almak istemişlerdir.

*“Bu aşamada yer alabilirler. Çünkü hepimizin öğrenme zekâsı birbirinden farklı. Ben hocayı dinleyerek öğreniyorum ama bazı arkadaşlarım görsel zekâsıyla öğreniyor. Bu konuda bence sınıfta bir anket yapıp büyük çoğunluğa göre karar verilebilir.” (K13)*

Öğrencilere derslerde öğretime mi yoksa öğrenme sürecine mi daha çok önem verildiği sorulduğunda ise uygulamaya yönelik bölümlerde daha çok öğrenme sürecine daha teorik derslerde ise öğretime ağırlık verildiğini ifade etmişlerdir. Bu aşamada öğrencilerden elde edilen farklı yorumlar aşağıda verilmiştir:

*“Öğrenme sürecini ele alan hocalar çoğu zaman başarısız oluyor, konular yetiştiriyor ama öğretime yönelik olduğu için başarılı olan öğretmenlerimiz var.” (K15)*

*“Bence süreç odaklı olmalı çünkü gelişim açısından bir şeyleri süreç içerisinde öğrenmemiz daha anlamlı oluyor.” (K8)*

Derslerde kullanılan materyal ve kaynaklar belirlenirken öğrencilerin görüşünün alınması noktasında çoğunluk görüşlerinin alınmadığını ifade etmiştir. Buna örnek olarak aşağıdaki öğrenci görüşü verilebilir:

*“Hayır, sorulmuyor. Hatta bazı derslerde yıllarca işlenen kitapları kimseye sormadan ve bir açıklama yapmadan bir anda değiştirebiliyorlar.” (K11)*

Ancak bir öğrencinin görüşü ise yukarıdaki ifadeden farklılık göstermektedir:

*“Kaynak kitap çeşitlerinden seçim hakkı verilerek istediğinizi alabilirsiniz deniliyor.” (K2)*

On öğrenci materyal ve kaynak belirleme aşamasında kendilerinin de görüşlerinin alınmasını istemişlerdir. Bu bakış açısı aşağıdaki öğrenci ifadesi ile desteklenebilir:

*“Bence danışılmalı, örneğin organik dersimizde kullanılacak bir modelleme getirildi. Ürünün özellikleri anlatıldıktan sonra derste bu model kullanılsın mı diye bizim fikrimiz soruldu.” (K10)*

Bu düşüncenin aksini savunan bir diğer öğrenci görüşü ise şu şekildedir:

*“Bence öğrenciler yer almamalı çünkü hocalar aldığımız dersler hakkında bizden daha fazla bilgiye sahiptir ve materyalleri denemiş, test etmişlerdir. Öğrenciler hocalar kadar iyi bilgiye sahip olamayacağından bu aşamada yer almamalıdır.” (K11)*

Öğrencilerin çoğunluğu materyal ve kaynaklar belirlenirken katılım sağlamak istediklerini belirtmişlerdir.

*“Materyalleri bizim belirlememiz daha iyi olur çünkü bunun bir tek eğitim noktası yok, bunun ekonomik boyutu da var.” (K17)*

Öğrenciler öğrenme-öğretme boyutunun sadece öğretim elemanı tarafından belirlenmesinin problemlere yol açtığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*“Aslında şöyle demek isterim: Bazı öğretmenler kendilerine göre işlediği için öğrencinin verim alıp almadığına bakmıyor ya da dersi nasıl anlatacağına dair program yapmadığı için doğrudan gelip anlatıp gittikten sonra öğrencilere hiçbir şey kalmıyor, dersten hiçbir şey anlamıyorlar. Eğitimde bir şey öğretmek değil de hemen anlatıp bitirmek peşindeler.” (K15)*

Öğrenciler öğrenme-öğretme boyutunu diğer boyutlardan daha çok ön plana çıkarma eğiliminde olmuşlardır. Bu boyutla ilgili soruları üniversite eğitimi ile ilişkilendirerek cevaplamışlardır.

*“Yükseköğretim bence insanların kendi hayatlarına şekil verip artık bir konuda uzmanlaştıkları alandır. Fakat bunları yaparken hep geleneksel yöntemler kullanılıyor geleneksel yöntemler eskiden doğruyken artık güncelliğini kaybetmiş oluyor ve ben bu konuda öğrencilerin daha çok sürece katılması gerektiğini düşünüyorum. Jenerasyonlar arası iletişim olmalı. Ben bu sene mezun olacağım ve bana fikirlerim sorulsa mezun olmadan belki de bir sonraki seneler için bana yapılan yanlışlar bir sonraki süreçlerde yapılmayacak.” (K8)*

Kendilerinin katıldıkları küçük çaplı kararlar olmakla birlikte öğretimin yürütülmesi aşamasında da öğrenciler kendilerinden görüş alınmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok düşüncelerinin sorulmasını istedikleri ve aktif olarak katılmak istedikleri ders boyutu öğrenme-öğretme boyutu olmuştur. Bu boyut öğrencilerin söz söyleyebilecekleri, kendi öğrenmeleri ile ilgili yön belirleyebilecekleri tek boyuttur. Bu aşamadaki kararlara katılmaları, öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olmaları ve öğrenme süreçlerini yönetmek istemeleri oldukça önemlidir. Bulgular öğrencilerin bu önemin farkında olduğunu göstermektedir. Öğrenciler üniversitenin uzmanlaşma eğitimi olduğunun bilincinde olarak öğrenme sürecinde aktif bir şekilde kararlara katılmak isteklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşlerinin alınmasının ileriki yaşamlarında da geliştirici bir rol oynayacağını belirtmişlerdir.

#### 3.4. Öğrencilerin Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri

On sekiz öğrenciden 16'sı derslerde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim elemanları tarafından yürütüldüğünü belirtmişlerdir. İki öğrenci değerlendirme aşamasında öğretim elemanları, asistanlarının ve meslekteki bilirkişilerin de sürece dâhil olduklarını ifade etmişlerdir.

*“Mesela bizim bölümümüz inşaat mühendisliği gibi başka bölümlerle de ilişkili olduğundan konstrüksiyon dersimize bazen dışarıdan hocalar ve inşaat mühendisleri yaptığımız projeleri değerlendirmeye geliyorlar.” (K5)*

Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine yer verilip verilmediği sorulduğunda verilen cevaplar aynı doğrultudadır. Sekiz öğrenci derslerde öz değerlendirmeye ve akran değerlendirmesine yer verilmediğini, 10 öğrenci ise bu durumun dersten derse farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*“Öz değerlendirmeye bazı derslerde yer veriliyor. Örneğin bir eğitim dersimizde bir poster hazırlama süreci vardı. Orada posteri hazırlarken ‘Neye dikkat ettiniz? Çalışmanızdan memnun kaldınız mı? Bu size ne kattı?’ gibi sorulara cevap verilmiştir.” (K10)*

*“Bazı derslerde sunum ve quizleri değerlendirip yorumlarımızı söylüyoruz.” (K1)*

Öğrencilerin hemen hemen hepsi değerlendirme süreçlerinde aktif olarak yer almak istediklerini söylemişlerdir. Bununla ilgili bir öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Öğrenciler değerlendirme aşamasında daha aktif yer almalılar. Çünkü eleştiri önemlidir, gerçekten öyle, beni eleştirdikleri zaman hoşuma gidebiliyor ya da gitmeyebiliyor ama kendimi o eleştiriye göre düzenleyebiliyorum. Bu önemli.” (K18)*

Bulgular değerlendirme boyutunun öğrenciler açısından önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenciler ne tam öğretim elemanı ya da uzman odaklı ne de tam öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Kendilerine düşüncelerinin sorulması istenmekle birlikte değerlendirmenin uzmanlara bırakılması gerektiğini de vurgulamışlardır. Değerlendirmenin bilirkişiler, asistanlar tarafından yapıldığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Değerlendirme ile eleştiriye özdeşleşen bir öğrenci yaklaşımı da bulgular arasında yer almaktadır. Genel olarak öğrencilerin değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu anladıkları ve aktif şekilde yer almak istedikleri sonucu çıkartılabilir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğrenci görüşleri alınarak üniversite lisans derslerinin öğretim programları, programın dört boyutuna göre süreç ve sonuç odaklı program yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin derslerinde hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutları ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulguların yorumuna bu bölümde yer verilmiştir.

Genel olarak öğrenciler dersin hedefler, içerik, öğrenme- öğretme ve değerlendirme boyutlarının belirlenmesinde kendilerinin aktif olarak katılım sağlamadıklarını ve düşüncelerinin sorulmadığını ifade etmişlerdir. Bu boyutları kimin belirlediği sorusuna ise öğretim görevlisi, komisyon, üst yönetim, uzmanlar, bu konuda bilgili kişiler olabilir gibi yanıtlar vermişlerdir. Ders içeriklerinin belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğrenme-öğretme durumlarının, ders materyallerinin ve değerlendirme durumlarının belirlenmesi aşamalarında da kendilerinin görüşlerinin alınmadığını, uygulamalar sırasında aktif bir katılım sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme-öğretme süreçlerinde karar verici ve yetkili olarak öğretim elemanları ya da uzmanları görmüşlerdir. Bu sonuçlar yukarıdan aşağıya karar verme anlayışı ve sonuç odaklı program anlayışı ile uyumludur. Öğrenciler bu tür kararların işin uzmanları tarafından alınmasını gerekli görmekteyler. Boyutların hepsinde kararların öğretim elemanı tarafından ve uzman kişiler tarafından alınması gerektiğini belirtmiş olmaları Aksu ve diğerlerinin (2008) ve Tortop'un (2013) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kendilerine bu süreçlere katılıp isteyip istemedikleri sorulduğunda bazı alanlarda aktif rol almak istediklerini, görüşlerinin sorulabileceğini çeşitli gerekçelerle ifade etmişlerdir. En çok fikirlerinin alınmasını istedikleri boyut öğrenme-öğretme boyutudur. Bu boyutun kendilerini ifade edebilecekleri ilk elden deneyimledikleri bir boyut olduğunu düşünmektedirler. Değerlendirmenin de öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirebilecekleri bir alan olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, hedeflerin belirlenmesi ve içeriğin seçilmesi konularında öğrenciler kararlarda yer almak istememişlerdir. Bu boyutların tamamen uzmanlık gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bu durum öğrencilerin program anlayışının konu-odaklı, uzmanlığa dayalı, bilginin ön planda tutulmasına yönelik olduğunu göstermektedir. Konu alanı öylesine önemlidir ki sadece üst otoriteler tarafından belirlenebilir. Bu sonuç Taba Modelindeki “öğretmen amaçları belirler, öğrencinin konuya ilgisini çekmek için yöntemleri seçer ve öğrencileri analiz ederek konuları düzenler” (Ornstein ve Hunkins, 2014) tanımlamasıyla uyumludur. Dewey'in (2014) yetişkinlerin gençler adına karar vermesinin öğrencileri kendileriyle ilgili eğitimin konularından uzaklaştırdığı tezine de uygun bir bulgudur. Bu durum ayrıca, uzmanlığı vurgulayan, doğrusal ve sonuç odaklı program yaklaşımlarına daha yakın bir program anlayışını göstermektedir (O'Neill, 2015).

Öğrenciler bir yandan otoritenin karar verme sürecine saygı ve güven duyarken diğer yandan da bu sürece katılmayı istemekteyler. Otoriteye (öğretim elemanı, uzman, komisyon) duyulan güven ve saygının geleneksel eğitim anlayışından kaynaklandığı, daha önceki eğitim deneyimlerinde, ilkokuldan liseye kadar olan dönemlerdeki uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan, öğrenciler kendilerinin sürecin aktif bir parçası olduklarından derslerle ilgili kararlarda aktif bir şekilde yer almak istediklerini de belirtmişlerdir. Öğrenciler ders boyutlarının belirlenmesinde kendilerinin katılımı ile ilgili görüşleri sorulduğunda özellikle öğrenme-öğretme boyutunda anketler ve görüş sorma yoluyla fikirlerinin alınmasını istemişlerdir. Diğer boyutlarda da sürece katılmaları gerektiğini ancak bunun nasıl düzenleneceği ile ilgili bir görüşleri olmadığını belirtmişlerdir. Bu, öğrencilerin dersin boyutlarının belirlenmesinde yer almaya hazır oluşları ve potansiyelleri ile ilgili önemli bir bulgudur. Öğrencilerin bu görüşü süreç odaklı yaklaşımlardan müzakereci program modeli ile ilişkilendirilebilir. Bu modelde, hedeflerin belirlenmesinden değerlendirmeye kadar olan tüm aşamalar birer problem durumu olarak ele alınarak iletişim, diyalog ve müzakere yöntemleri ile uzlaşmaya varılarak belirlenmektedir (Reid, 2013). Buna paralel olarak, bu durum, geleneğin güçlü olduğu bir eğitim ortamının koşullarında demokratik ve katılımlı bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir. Programların geleneksel bilgi birikimini koruyarak, deneyimin değerini temel alarak çağın gereklerine uygun şekilde ve öğrencilerin ihtiyaçlarına, onların katılımıyla cevap verecek şekilde yapılması gerekliliği tartışılmalıdır. Özellikle üniversite lisans programlarındaki derslerin üniversitenin araştırma rolü ile ilişkili olarak proje-tabanlı öğrenme (Pecore, 2015) probleme dayalı öğrenme (Dewey, 2014) ve müzakereci program (Reid, 2013; Schwab, 1969) yaklaşımları benimsenerek demokratik yaklaşımlarla



düzenlenmesi önemlidir. Böyle bir program gözden geçirme gereksinimi olduğu açıktır ve süreç odaklı modellerin mevcut geleneksel program anlayışıyla uyumlu şekilde yukarıdan aşağıya karar verme mekanizmasının içine entegre edilmesi gereklidir. Müzakereci program anlayışı dersler bazında derslerin bazı boyutlarında, özellikle öğrencilerin en çok aktif olmak istedikleri öğrenme-öğretme boyutunda benimsenerek, ders yönergelerinin bir protokol anlayışı ile yapılması gerekmektedir.

Süreç ve sonuç odaklı program yaklaşımlarının kullanılmasında dersin türüne, bölüme, konu alanı hatta bir dersin değişik bölümlerine göre farklılıklar olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Teorik ve uygulama dersleri, bilgi ve beceri kazanımı, performans dayalı alanlar bu yaklaşımlardan her ikisinin de uygun şekilde sürece entegre edilmesini gerektirebilir. Ancak her durumda program kararlarının üniversitenin bağlamına ve amaçlarına uygun şekilde incelenerek verilmesi gereklidir. Üniversite bağlamının uluslararası, ulusal, kurumsal ve program/dişiplin boyutlarının her biri dikkatle incelenerek program fikirleri bu incelemelere uygun şekilde geliştirilmelidir.

Sonuç olarak üniversite öğrencileri derslerde daha fazla role sahip olmalıdırlar. Bilginin pasif alıcıları olmaktan çıkarılmalıdırlar. Demokratik öğrenci katılımı, müzakere yöntemleri ve süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi nesilleri 21.yüzyılın değişen toplumlarına hazırlamayı görev edinen üniversiteler açısından önemli bir hedef oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, bundan sonraki çalışmalar için, üniversitelerde “21.yüzyıl ders” anlayışının benimsenmesi ve eğitim programı araştırmacılarının buna yönelik modellerin oluşturulması konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, A. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 17-42.
- Aktan, C. (2009). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Altbach, P. (2015). Higher education and the WTO: Globalization run amok. *International Higher Education*, (23).
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Boynton, A., & Fischer, B. (2011). *The idea hunter: How to find the best ideas and make them happen*. John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve Eğitim*. (Çev. Sinan Akıllı). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı ve Yayıncılık.
- Doll Jr, W. E. (2015). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? an experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Hämäläinen, R., Kiili, C., & Smith, B. E. (2017). Orchestrating 21st century learning in higher education: A perspective on student voice. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1106-1118.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Great Britain: Blackwell Science Ltd.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://www.learnlib.org/p/171478/>. Erişim tarihi 12.09.2018.
- Killick, D. (2014). *Developing the global student: Higher education in an era of globalization*. Routledge.
- Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H., & Davies, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (3): implications for course design and evaluation. *Improving student learning diversity and inclusivity*, 4, 53-64.

- Meyers, N. M., & Nulty, D. D. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 565-577.
- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- O'Neil, G. (2010). *Programme design: overview of curriculum models*. Dublin: UCD Teaching & Learning.
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: theory to practice*. Dublin: UCD Teaching & Learning. ISBN 9781905254989 [Çevirim içi: <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf>] Erişim tarihi: 28.02.2018.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev.A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reid, W. A. (2013). *Thinking About The Curriculum (Routledge Revivals): The nature and treatment of curriculum problems*. Routledge.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The school review*, 78(1), 1-23.
- Shor, I. (2012). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era. Garland Reference Library of Social Science, Volume 929. Critical Education Practice, Volume 1*. Garland Publishing, 1000A Sherman Avenue, Hamden, CT 06415.
- Toohy, S. (2000). *Designing courses for higher education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- UNESCO Science Report: Towards 2030 by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Paris: UNESCO Publishing, 2015, 820.
- Vural, D. (2016). Yükseköğretimde Paradigma Dönüşümü: Gelenekten Geleceğe Üniversite. *the Journal of Academic Social Sciences*. 38. 144-144.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

The social development, economic improvement and human welfare quality of countries are directly and indirectly related with the power of higher education. Substantiality of work resources that establish social welfare, the contribution of individuals and institutions to national and international development are all connected with how powerful its higher education is and how it leads to this change and development. Universities are driving forces of societies. Higher education programs can be taken into consideration for several aspects. The type of approach with which the higher education programs are designed has particular importance. First, the universities' context and the objectives related to it must be examined. The context examination takes part at four levels such as international, national, institutional and study program (discipline). Objectives indicate what education philosophy, vision and values are adopted. Considering these aspects, it is emphasized that higher education programs can be analysed in the scope of process and product oriented approaches. Process oriented teaching is an approach that emphasizes self-expressiveness and stimulation of students in order to participate in decisions about learning processes actively and learn how to learn independently in that way. Product oriented approach is a guideline where learning outcomes and teaching processes were described beforehand, which is objective oriented and planned linear. In this approach while the objectives are being emphasized, student needs, interests and experiences are ignored or designated by adults or specialists. In this case, teachers

lead students to be in the tendency of being passive in the classroom. Within this context, the product-oriented approaches include clear, measurable, observable and comparable learning outcomes by defining program development process as a technical work.

The aim of this study is to analyse the process and product oriented approaches in objectives, content, teaching- learning and evaluation components of undergraduate programs as perceived by the students. Data were collected through interviews from 18 university students in different study programs at five different universities in three different cities. A structured interview form consisted of eight questions was prepared. Then small corrections were made after experts' views and a pilot trial was done with four students. After the pilot trials some questions were taken out and some were redesigned. At the beginning of the interviews, participants were informed about the expectations of interview and the importance of the data to be collected. Participants agreed to be recorded during the interviews and their permission was documented in a consent form for human studies.

Each interview lasted about 40-45 minutes. The data collected from the interviews was decoded and read by the researchers several times. Descriptive data analysis technique was used to determine the sub-themes. During the process of reading the decoded data in detail, a coding scheme was produced in accordance with course components. Later these data were interpreted. During data arrangement process which data to be excluded, used and how to be categorized were decided concerning the aim of the study. According to this, objectives and content of courses, together with learning teaching and evaluation components made the categories of analysis.

To a large extend, students stated that they do not take an active part and their opinions are not asked in the processes of determining course objectives, content, learning-teaching and evaluation processes. For the question "by whom the decisions about the courses are taken, participants mostly answer: "They may be the instructor, commission, administrator, specialists or experts on this topic". They stated that their opinions are not asked in the processes of determining and designing course contents, determining learning-teaching, lesson materials and evaluation and they do not take part actively during the implementation processes. However, they think that their opinions should be asked especially in the learning-teaching process. They shared that they are only included in the situations like selecting and implementing lesson activities and materials. When asked whether they want to be part of this process or not, they stated they want to take part actively in the decisions related to the courses. In addition, their opinions can be taken due to various reasons. However, most of the students also agree that in the process of determining course contents, decisions should be made by the specialists.

As a result, students stated that they want to state their opinions in the processes of determining learning outcomes, content, learning-teaching and evaluation processes. This is a crucial finding about the potentials and readiness of the students in the decision making process of the undergraduate programs. These results are consistent with the process-oriented curriculum approach which defines learning as a process where the knowledge is constructed by learners. The most important result of this research is that it reveals the difference between the current situations of the courses and the ultimate situation. While course designs are made in accordance with product- curriculum approach, the desired situation by students indicates process-oriented and deliberative curriculum approach. This also reveals an important need with regard to the difference between the current and ultimate situations.

University students should take part more actively in course decisions so that they construct their own knowledge. The acceptance of democratic student participation, deliberative and negotiation methods and process-oriented approach become a significant aim of the universities that take the task of training generations for the changing societies in the 21<sup>st</sup> century. Depending on the results, it is suggested that further studies should be conducted on the 21<sup>st</sup> century learning and creation of design models to meet new learning needs.

## Öğrenci Merkezli Dil Bilgisi Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

### The Effect of Student-Centered Grammar Teaching Practices on Success of Students: A Meta Analysis Study

Hasan Basri KANSIZOĞLU\*, Süleyman Erkam SULAK\*\*

• Geliş Tarihi: 08.01.2018 • Kabul Tarihi: 02.04.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Kansizoğlu, H. B., & Sulak, S. E. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 958-980. doi: 10.16986/HUJE.2018038525

**Citation Information:** Kansizoğlu, H. B., & Sulak, S. E. (2019). The effect of student-centered grammar teaching practices on success of students: A meta analysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 958-980. doi: 10.16986/HUJE.2018038525

**ÖZ:** Türkiye’de son yıllara kadar öğretmen merkezli ve kural ezberletmeye dayalı öğretim olarak bilinen ve dil bilgisinin başlı başına bir amaç olarak görüldüğü geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulanmıştır. Öte yandan öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyan yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarında yer almasının ardından öğrenci merkezli öğrenme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı deneysel çalışmaların sayısında bir artış yaşanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısını etkileme durumunu birincil çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilmesi yoluyla belirlemektir. Bunun yanında başarı düzeylerinin; çalışmada ara değişken olarak tanımlanan öğretim düzeyine, örneklem büyüklüğüne, coğrafi bölgeye, çalışmanın rapor edildiği yayın türüne, dil bilgisi alanına ve deneysel işlemde kullanılan öğrenci merkezli dil bilgisi yaklaşım, yöntem ya da tekniklerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla, konuyla ilgili yapılmış ve bilimsel makale ya da yüksek lisans/doktora tezi olarak rapor edilmiş 41 çalışma sonucu meta analiz yöntemi kullanılarak sentezlenmiştir. Söz konusu çalışmalardan elde edilen verilere dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamaları, ara değişken analizleri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkinin anlamlılık testleri Comprehensive Meta Analysis v2.0 (CMA) yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü  $g=0,95$ ; düzeltilmiş etki büyüklüğü ise  $g=0,708$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarılarını geniş düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan ara değişken analizinde öğrencilerin başarı düzeylerinin öğretim düzeyine, coğrafi bölgeye, çalışmanın rapor edildiği yayın türüne, dil bilgisi alanına ve deneysel işlem olarak kullanılan öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında örneklem büyüklüğü değişkeninin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu, küçük örneklerle gerçekleştirilen uygulamalarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, öğrenci merkezli dil bilgisi, geleneksel dil bilgisi, başarı, meta analiz.

**ABSTRACT:** Until recent years, the traditional grammar teaching methods, which is teacher-centered and based on memorizing grammar rules, and in which grammar is seen as the ultimate goal has been followed in Turkey. On the other hand, after integration of the constructivist approach into teaching programs which places student in the center of learning, a number of experimental studies in which student-centered learning approach, method and techniques are used has increased. The aim of this study in this context is to identify how much student-centered grammar teaching practices affect grammar success of students by combining the results obtained from the primary studies. Current study also aims to present the extent that the success levels of the students differ with respect to education level, sample size, geographical region, the type of publication where the study was reported, field of grammar and

\* Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bartın-TÜRKİYE. e-posta: [hbkansizoglu@bartin.edu.tr](mailto:hbkansizoglu@bartin.edu.tr) (ORCID: 0000-0002-2150-4668)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ordu- TÜRKİYE. e-posta: [erkamsulak@gmail.com](mailto:erkamsulak@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-4042-891X)

student-centered approach, method or techniques used in the experimental procedure, which are described as intervening variables. To this end, results of 41 studies which were conducted on the topic and were reported as scientific paper or master's/doctorate thesis were synthesized by using meta-analysis method. Comprehensive Meta-Analysis v2.0 (CMA) software was used in order to conduct effect size calculations, intervening variable analysis and tests of significance on student success based on the data obtained from the relevant studies. At the end of the study, the effect size of the student-centered grammar practices on student success and corrected effect size were calculated as  $g=0,95$  and  $g=0,708$ , respectively. These values demonstrate that student-centered grammar teaching practices affect student success vastly and positively. Additionally, the intervening variable analysis indicated that success level of the students did not differ significantly with respect to education level, geographical region, the type of publication where the study was reported, field of grammar, and student-centered grammar teaching practice which was used as an experimental procedure. However, it was found out that sample size variable had a significant effect on the success of the students and success levels of the students in the practices carried out in small samples were higher.

**Keywords:** Turkish teaching, student-centered grammar, traditional grammar, success, meta-analysis.

## 1. GİRİŞ

Dil bilgisi; dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime köklerini, cümle kuruluşlarını ve bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilimdir (Ediskun, 2010, s. 65). Dil bilgisi öğretimi ise dilin işleyiş kurallarının birtakım yöntem, teknik ve araçlar kullanılarak bireylerde kalıcı öğrenmeler meydana getirmek ve onların temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla öğretilmesi sürecidir (Dolunay, 2013, s. 382). Bu öğretimde öğrencilerin, özel dil bilgilendirme kurallarını üst dil bilgilendirme olarak anlamaları ya da bunu kavrama ve/veya üretimle içselleştirebilmeleri amaçlanmaktadır (Ellis, 2006).

Dil bilgisi öğretiminin ne şekilde yapılması gerektiği yıllardır süregelen bir tartışma konusudur. “Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak mı tanımlanmalı, ayrı bir ders olarak mı yoksa metinden hareketle mi ele alınmalı, öğrencilere geleneksel dil bilgisi mi yoksa işlevsel dil bilgisi mi öğretilmeli, ders konuları bütünden parçaya mı yoksa parçadan bütüne mi gidilerek verilmeli, dil bilgisi tanım ve kurallardan hareketle mi yoksa örnekten tanıma gidilerek mi anlatılmalıdır?” soruları bu tartışmanın ana eksenini oluşturmuştur (Karadüz, 2009, s. 285-286). Söz konusu sorulara verilen cevaplar, dil bilgisinde temel olarak geleneksel ve modern dil bilgisi öğretimi olarak kavramsallaştırılan iki farklı anlayışın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Öğretmen merkezli ve kural ezberletmeye dayalı öğretim olarak bilinen ve dil bilgisinin başlı başına bir amaç olarak görüldüğü geleneksel dil bilgisi öğretimi ile öğrenci merkezli, kural ezberlemenin değil uygulama yapmanın önemli görüldüğü, dil bilgisinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanıldığı modern (çağdaş) dil bilgisi öğretimi arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkları teorik çerçeve, amaçlar, içerik, terimler ve etkinliklerin yanında yöntem açısından da ele alan Güneş'e (2014) göre geleneksel dil bilgisi öğretiminde kural veya tanımlama, sonrasında ise gözlem ve uygulama yapma sırası izlenirken yeni dil bilgisi öğretiminde gözlem yapma, keşfetme (muğlaklıktan açıklığa), kural veya genelleştirme (açıklama), alıştırmaya aktarma sırası izlenmektedir. Bunun yanında geleneksel yöntemde tümdengelim yöntemi ve soyuttan somuta, kuraldan uygulamaya, genelden özele mantığı; yeni dil bilgisinde ise keşfetmeye dayalı olarak tümevarım yöntemiyle birlikte somuttan soyuta, değişimden kurala ve özelden genele doğru bir mantık egemendir (Güneş, 2014, s. 279-280). Geleneksel tümdengelimci yaklaşımda, öğretmen kuralı açıklayıp sonrasında öğrencilere bu kuralı kullanma ve güçlendirme alıştırmaları verirken tümevarımcı yaklaşımda, öğrenenlerin özel bir dil bilgisi kuralını içeren örnekleri inceleme yoluyla kuralı düşünmesi söz konusu olmaktadır (Nunan, 2015, s. 123).

Çolak (2013) kural ezberlemenin ve sorulan sorulara teorik olarak doğru cevap vermenin dil bilgisi açısından yeterli görüldüğü geleneksel anlayışın kendini ifade becerisiyle örtüşmediğini, bu durumun da bireyin günlük hayattaki iletişim sürecinde sorun yaşamasına neden olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte Öztürk ve Ömeroğlu (2015) geleneksel dil

bilgisi öğretimindeki en temel sorunun uygulama olduğunu, konuların anlatımı sırasında yöntem değişikliğine gidilmemesinin ve dil bilgisinin kalıplaşmış bir şekilde aktarılmasının bireylerin dile karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olduğunu ifade etmektedirler.

### 1.1. Ana Dilinde ve Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi

Ana dili eğitiminin amaçlarından biri, dil becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı bir alan olma niteliği taşıyan dil bilgisine katkı sağlamaktır. “Anlama ve anlatma becerilerini etkin ve işlevsel bir şekilde kullanabilmek, dilin kurallarını özümsemeye, temel yapılarının işlevlerini içselleştirmeye ve sahip olduğu imkânlarını en üst seviyede kullanabilme yeterliğine bağlıdır” (Göçer, 2015). Bu da ana dili eğitimi çerçevesinde yapılacak etkili bir dil bilgisi öğretimiyle olası hâle gelmektedir.

Türkiye’de ana dili öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım temelinde yenilediği 2005 yılına kadar dil bilgisi öğretimi, geleneksel/davranışçı yaklaşımlara dayalı olarak uygulanmıştır (Dolunay, 2013, s. 387). Bu yaklaşımda dilin mantığının keşfedilmesinden ziyade kuralların ezberletilmesi önceliklidir (Güneş, 2014, s. 281). Bu geleneksel yaklaşımın bir sonucu olarak öğretmenler göreve dayalı tanımlardan hareket etmiş, kullandıkları öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlayamamış; öğrenciler de dil bilgisel kuralın anlam ve işlevinden de uzaklaşmıştır (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015).

Geleneksel dil bilgisinde, dil bilgisi kuralının işlev ve anlamından yalıtılmış hâlde öğrenilmesi söz konusudur. Buna karşılık yapılandırmacı yaklaşımın ana dili öğretim programlarında da yer alması ile birlikte öğrenciyi etkin kılan bir anlayışla iş birliğinin; üründen ziyade öğrenme süreçlerinin; araştırma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim anlayışının önemsenmesi; dil bilgisi yöntem ve tekniklerinin de bu anlayışa uygun olarak yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Yeni anlayışta dil bilgisi, Türkçe öğretiminde amaçtan ziyade doğru konuşma, doğru yazma ve doğru anlamayı sağlayıcı bir araç olarak görülmektedir (Cemiloğlu, 2001; Göçer, 2015; Güneş, 2014; Öz, 2011; Sağır, 2002; Temizkan, 2012). Bu yüzden de dil bilgisinin, bağımsız bir ders olarak değil Türkçenin diğer öğrenme alanlarıyla ilişkili olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Çolak, 2013). Aynı zamanda dil bilgisi kurallarının ezberci anlayış yerine sezdirme ve uygulama yoluyla verilmesi gerektiği savunulmaktadır (Calp, 2010; Karadüz, 2009; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Günümüzde dil bilgisi çalışmaları, dil bilgisinin yalnızca dar bir kalıp içinde, yapısal doğruluk olarak görülmemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Larsen-Freeman’dan aktaran Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2018). Bu anlayışa göre dil bilgisi öğretiminde bireyin dili anlaması, iletişim kurması ve zihinsel becerilerini geliştirmesi amaçlanmalıdır (Güneş, 2014, s. 281). Nitekim 2015 yılında ilan edilen İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır; dil bilgisinin, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi ve metnin bağlamı içerisinde ele alınması gerektiği vurgulanarak geleneksel yöntemlerin yerini çağdaş öğrenme öğretme yöntemlerinin alması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2015). 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) bu anlayış devam ettirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan 2005 ve sonrasındaki diğer programlarda olduğu gibi bu öğretim programında da ayrı bir öğrenme alanı olarak tanımlanmayan dil bilgisi; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerinin ve zihinsel becerilerin kazanılması ve bu şekilde etkili iletişim kurulabilmesi noktasında bir araç olarak görülmüştür. Buna bağlı olarak dil bilgisi ile ilgili kazanımlar diğer öğrenme alanlarındaki kazanımlarla ilişkilendirilerek artan bir yoğunluk içinde aşamalı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında da benzer bir durum söz konusudur. Ancak buna ek olarak bu alandaki program eksikliği, dil bilgisinin çağdaş öğrenme yaklaşım ve kuramlarına dayalı olarak yenilenme sürecini yavaşlatmıştır. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, 1986 ve 2000 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan programlarla gerçekleştirilmeye çalışılmış olsa da bu iki programın da tanınırlığı sınırlı olmuş; her iki program da geniş kapsamlı ve tüm kurumlarca uygulanan bir öğretim programı olma niteliğine kavuşamamıştır (Şen, 2016). Kapsamlı ve uygulanabilir bir programın olmaması, dil bilgisi öğretiminin geleneksel anlayışla devam ettirilmesine neden olmuştur. Cem Değer vd. (2018) bu geleneksel dil bilgisi anlayışında dilin yalnızca biçimsel kurallar içeren soyut yapılar olarak ele alındığını bu yüzden de yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretiminin son derece kuru ve sıkıcı bir şekilde büründüğünü ifade etmektedirler. Bunun yanında öğrenenin dil bilgisini içselleştirmesi zor olduğu için de dili kullanıma aktarmada güçlük yaşadığına dikkat çekmektedirler. Bu anlayışın Avrupa ve Türkiye’de sarsılmaya başlamasında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni etkili olmuştur.

Avrupa’da dil öğretim uygulamalarına yönelik bir standart belirleme amacıyla oluşturulan ve eylem odaklı bir anlayışla dil bilgisinin iletişimsel ve işlevsel olarak ele alındığı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, geleneksel anlayıştan farklı olarak dil bilgisi konularının belli bir bağlam içinde; karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, dinleme/izleme, okuma-anlama ve yazılı anlatım öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş şekilde basitten zora doğru verilmesini öngörmektedir (MEB, 2009). Başka bir deyişle bu metinde, dil bilgisi konularının kural ezberletme odaklı değil gerçek yaşam durumlarında işe yarayacak ve iletişim sürecine katkı sağlayacak şekilde öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı da 2001 yılında Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimince oluşturulan bu çerçeve metin temelinde oluşturulmuştur (TÖMER, 2015, s. 7). Programda tam öğrenme, çoklu zekâ ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi farklı kuramlara ve beyin fırtınası, drama, kavram haritaları, eğitsel oyunlar ve öğrenen merkezli öğretim tekniklerine yer verilmiştir (TÖMER, 2015).

Dil bilgisi öğretimindeki mevcut eksiklikler öğretim programlarında yapılan bu yenileme ve güncellemelerinin gerekliliğinin temel dayanak noktasını oluşturmaktadır. Zira yapılan araştırmalar, dil bilgisi öğretiminde hâlihazırda önemli sorunların bulunduğunu bu yüzden de istenen öğrenme çıktılarının elde edilemediğini ortaya koymaktadır (Akgül, 2010; Çolak, 2013; Erdem, 2007; İşcan ve Kolukisa, 2005). Bunun yanı sıra Çolak (2013) yapılandırmacı yaklaşımın etkileşimsel yöntem ve teknikleri öngörmesine rağmen günümüzde halen davranışçı yaklaşımın yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmekte bunların da kazanımlara ulaşmada yetersiz kaldığını ifade etmektedir.

Göçer (2015) dil bilgisi öğretiminde üzerinde durulması gereken en önemli noktanın dil bilgisi konu ve kurallarının kavratılmasında hangi yöntemlerin tercih edilmesinin uygun olacağı sorusunun açıklığa kavuşturulması olduğunu ifade etmektedir. Bu konuyu açıklığa kavuşturma isteği ve geleneksel dil bilgisi öğretiminin ihtiyacı karşılayamama durumu, araştırmacıları yeni dil bilgisi öğretim anlayışlarına dayalı yöntem ve teknikleri deneme ve bunların öğrenci başarısı üzerindeki etkisini test etme konusunda teşvik etmiştir. Özellikle öğretim programlarının yenilediği 2005 yılından bu yana öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin dil bilgisi alanındaki başarısına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı deneysel araştırmalar yapılmıştır (Akbaba, 2007; Akçay ve Şahin, 2012; Çelik ve Elkatmış, 2013; Çörek, 2006; Karakoyun, 2010; Kardeş, 2014; Kocaoğlu ve Keleş, 2015; Maden, 2011; Selmanoğlu, 2009; Tan, 2008). Bu deneysel araştırmalarda iş birlikli öğrenme, drama/yaratıcı drama, beyin temelli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, metinle öğrenme, görsel materyal ve grafiklerle öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve teknikler bağımsız değişken olarak

kullanılmış ve elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak ortaya konulmuştur. Özellikle son on yıllık süreçte dil bilgisi alanında yapılan deneysel araştırmalardaki artış; bu araştırma sonuçlarının birleştirilerek süre, bağlam, özel dil bilgisi alanı ve müdahalesi gibi boyutlara göre farklılaşma durumunun ele alınmasını ve bu yolla geçerliliği ve güvenilirliği yüksek, aynı zamanda genellenebilir sonuçların ortaya konulmasını gerekli kılmıştır. Ancak yapılan literatür taramasında dünya literatüründe olmasına karşın (Shintani, 2014; Shintani, Li ve Ellis, 2013) Türkiye’de dil bilgisi alanında yapılmış bir meta analiz çalışmasının bulunmadığı görülmüştür.

Türkçe öğretimi ve dil bilgisi özelinde olmasa da çalışmada ara değişken olarak yer alan öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı meta analiz çalışmaları bulunmaktadır (Akdemir ve Karakuş, 2016; Ayaz, Şekerci ve Oral, 2016; Batdı, 2015; Batdı, 2014; Batdı ve Batdı, 2015; Camnalbur ve Erdoğan, 2008; Gözüyeşil, 2012; Sungur, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015). Genel olarak değerlendirildiğinde bu meta analizlerin özel bir konu ya da öğrenme alanıyla sınırlandırılmadığı ve araştırmalarda genel olarak Türkçe öğretimi, özel olarak da dil bilgisi kapsamında değerlendirilebilecek çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin dil bilgisi başarılarını etkileme durumunu belirlemektir. Bu amaca dayalı olarak yapılandırılan alt problemler şu şekildedir:

- 1) Öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının etkisi, çalışmaların gerçekleştirildiği öğretim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının etkisi çalışmanın rapor edildiği yayının türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının etkisi, örneklem büyüklüğüne göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının etkisi, uygulamanın yapıldığı coğrafi bölgelere göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının etkisi, dil bilgisi alanına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 6) Öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının etkisi, çalışmada kullanılan öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ya da tekniklere göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın temel problemine ve alt problemlerine yönelik olarak bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçlar birleştirilmiş ve çalışmaların genel etki büyüklükleri hesaplanarak çalışma karakteristiklerine dayalı analizler yapılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Yöntem başlığı altında araştırmanın modeline, meta analiz aşamalarında yapılan işlemlere, verilerin toplanmasına ve analizine, yayın yanlılığına ve heterojenlik testine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz, birleşik bir etki büyüklüğü tahmini elde etmek için çeşitli deneysel veya yarı deneysel çalışma sonuçlarının bütünleştirilmesini öngören bir yöntemdir. Bu yöntemde her deneyin sonucu, kontrol ve deney grubunun ortalamaları arasındaki farka dayalı şekilde bir etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir (Means, Toyama, Murphy, Bakia ve Jones, 2010). Bu çalışmada meta analiz kapsamında yapılan işlemler şu şekildedir:



### 2.1.1. Konunun belirlenmesi ve alanyazın taraması

Araştırmacı, konuyu belirlerken Türkçe öğretiminin öğrenme alanlarından dil bilgisi üzerinde yoğunlaşmış ve bu alanda öğrenci merkezli dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaları derlemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin genel ağ adresi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>), ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı ve Google Akademik üzerinden literatür taraması gerçekleştirmiştir. Literatür taraması sonucunda derlenen çalışmalar, önceden belirlenen dâhil edilme ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve ölçütlere uyan 41 çalışma meta analiz kapsamında incelenmiştir.

### 2.1.2. Dâhil edilme ölçütlerinin belirlenmesi

Sistematik derleme planlandığı zaman dâhil edilmesi istenilen çalışma türlerini belirleyen dâhil edilme ölçütü setleri geliştirilmelidir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013, s. 268). Bu ölçütler her durumda sentezin sınırlarını açık bir şekilde aydınlatmalı ve araştırmaya dâhil edilmesi ve araştırma dışı bırakılması gereken çalışmaların özelliklerini göstermelidir (Wilson, 2009, s. 161). Bu doğrultuda oluşturulan dâhil edilme ölçütleri şu şekildedir:

- Çalışmaların 2000-2016 yılları arasında yapılmış olması,
- Çalışmaların yarı deneysel ya da deneysel olması,
- Çalışmaların meta analiz hesaplamaları için gerekli olan örneklem büyüklüğü, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi istatistiki verileri içermesi,
- Çalışmaların Türkiye’de ve Türkçe öğretimi alanında yapılmış olması,
- Çalışmaların Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiş olması,
- Çalışmaların bilimsel makale ya da yüksek lisans/doktora tezi olarak rapor edilmesi,
- Çalışma kapsamında deney grubundaki katılımcılara iş birlikli öğrenme, drama, beyin temelli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, metinle öğrenme, görsel materyal/grafik destekli öğrenme vb. öğrenci merkezli öğretim yapılırken kontrol grubundaki katılımcılara geleneksel öğretmen merkezli didaktik ve kural odaklı dil bilgisi öğretimi yapılması.

### 2.1.3. Çalışma karakteristiklerinin seçilmesi

Çalışmada, meta analizin bulgularını etkileyebileceği ve öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde farklılaştırıcı etkisi olabileceği düşünülen öğretim düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite), örneklem büyüklüğü (30-60, 60-90, 90 ve üzeri), coğrafi bölge (Doğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara, Ege), yayın türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale), dil bilgisi alanı ve deneysel işlemde kullanılan öğrenci merkezli dil bilgisi yaklaşım, yöntem ya da teknikleri (drama/yaratıcı drama, görsel materyal/grafik, bilgisayar destekli öğrenme, beyin temelli öğrenme, iş birlikli öğrenme, yazılı metne dayalı öğretim/metinle öğrenme) çalışma karakteristikleri olarak belirlenmiştir.

### 2.1.4. Kodlama süreci ve güvenilirliği

“Meta analizde temaların, araştırma sorusunun ya da hipotezlerin belirlenmesinden sonra her bir bireysel çalışma bu temalar çerçevesinde gruplandırılmalı yani kodlanmalıdır” (Dinçer, 2014, s. 44). Bu bağlamda araştırmacı tarafından çalışma karakteristikleri ve çalışmada yer alan istatistiki bilgilerin yer aldığı bir kodlama protokolü geliştirilmiştir. Araştırmanın problemine ve alt problemlerine dayalı olarak yapılandırılan bu kodlama protokolünde çalışmanın türü, yazar sayısı, yapıldığı yer, öğretim düzeyi, örneklem büyüklüğü, yayınlandığı yıl; çalışmada kullanılan anahtar kelimeler, veri analiz teknikleri, yöntem; çalışma bulguları; etki büyüklüğü değeri, aritmetik ortalama, standart sapma, U ve z değerleri ve p değeri gibi bölümler yer almaktadır. Daha sistemli ve organize veri girişinin sağlanabilmesi için kodlama protokolü,

elektronik formatta hazırlanmıştır. Cumming (2012) uygulanabildiği takdirde her çalışmanın iki kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanması, mümkün değilse de çalışmaların bir bölümünün ikinci kodlayıcı tarafından kodlanması gerektiğini ve her iki durumda da kodlama güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kodlayıcılar arasındaki uzlaşma ölçümünün yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda kodlama protokolünde yer alan verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla seçkisiz olarak belirlenen 10 çalışma ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uzlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası güvenilirlik %91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) %80 ve üzeri uzlaşmanın iyi düzeyde uzlaşma olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla elde edilen değer, kodlama güvenilirliğinin istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

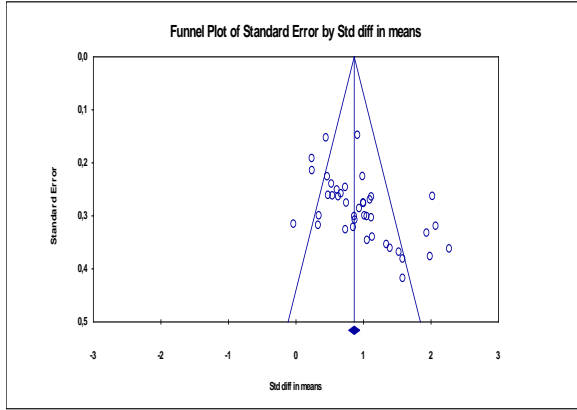
### **2.1.5. Etki büyüklük değerlerinin hesaplanması ve verilerin analizi**

Etki büyüklüğü, meta analiz araştırmalarının temel birimidir (Borenstein vd., 2013). Bu çalışmada da bağımsız gruplardaki standartlaştırılmış ortalama farkını veren Hedge *g* indeksi kullanılmıştır. Hedge *g*, Cohen *d*'nin ufak yanlılığının dönüşüm faktörü kullanılarak giderildiği bir etki büyüklük indeksidir (Borenstein vd., 2013, s. 27). Buna göre, etki büyüklüğü değerleri; 0,20 ve altındaysa küçük; 0,20-0,80 arasındaysa orta; 0,80 ve bu değer daha üstündeyse geniş düzeyde etki olarak yorumlanmıştır. İncelenen çalışmaların hiçbirinde etki büyüklüğü rapor edilmediğinden hesaplamalar, çalışmalarda yer alan istatistiksel bilgilere dayalı olarak yapılmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanmasında ve çalışma karakteristiklerine dayalı olarak yapılan alt grup analizlerinde Comprehensive Meta Analysis v2.0 "CMA" yazılımı kullanılmıştır. Meta analiz uygulamaları için işlevsel bir yazılım olan CMA, farklı veri türlerine sahip çalışmaların birleştirilmesini sağlayan bir yazılımdır (Dinçer, 2014).

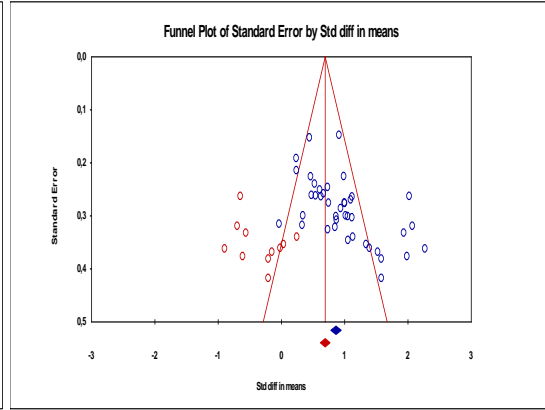
### **2.1.6. Araştırmanın geçerliliği ve yayın yanlılığı**

Yayın yanlılığı; istatistiksel olarak anlamlı sonuçların elde edildiği çalışmaların, anlamlı farkın bulunmadığı çalışmalara göre yayınlanmasının daha muhtemel olduğu varsayımına dayanmaktadır (Greenhouse ve Iyengar, 2009, s. 428). Bu yanlılık, bir meta analizde elde edilen sonuçlara tehdit oluşturan bir durumdur (Card, 2011, s. 276). Bu araştırmada yanlılığı belirlemek ve bu yanlılığın etkisini değerlendirmek amacıyla Huni Grafiği, Rosenthal'ın Güvenli N Testi, Orwin'in Güvenli N Testi ve Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma Tekniği kullanılmıştır.

**2.1.6.1. Huni Grafiği ve Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma Tekniği:** Huni grafiği ve Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma Tekniği çalışmada yayın yanlılığı olup olmadığını yorumlamayı sağlayan grafiklerdir (Dinçer, 2014, s. 75). Huni Grafiği'nde küçük çalışmalar daha büyük tasadüfi hataya neden olacağından ortalama etki etrafında daha büyük bir alana saçılmakta (Fragkos, Tsagris ve Frangos, 2014, s. 3), Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması'nda ise Huni Grafiği etki büyüklüğü bakımından simetrik oluncaya kadar etki büyüklüğü yeniden hesaplanmaktadır (Dinçer, 2014, s. 78). Çalışmaya ait Huni Grafiği ve Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması istatistiğine dayalı grafik şu şekildedir:



Şekil 1. Çalışma yanlılığını gösteren huni grafiği



Şekil 2. Duval ve Tweedie'nin kırılma ve doldurması

Şekil 1'deki huni grafiğine bakıldığında bireysel çalışmaların büyük çoğunluğunun huni çizgilerinin içinde ve genel etkiyi ifade eden orta çizginin etrafında olduğu görülmektedir. Ancak huni içinde olmayan dokuz çalışmanın yayın yanlılığına neden olabileceği düşünüldüğünden Duval ve Tweedie'nin Kırılma ve Doldurma istatistiği (Şekil 2) kullanılmıştır. Tablo 1'de istatistik sonucu elde edilen düzeltilmiş değer ve kırılan çalışma sayısı verilmektedir:

**Tablo 1. Düzeltilmiş değeri ve kırılan çalışma sayısını gösteren Duval ve Tweedie'nin kırılma ve doldurma istatistiğine ilişkin veriler**

Gözlenen değer	Düzeltilmiş değer	Homojenlik Değeri (Q)	Kırılan çalışma sayısı	Etki Büyüklüğü için %95 Güven Aralığı (ES, %95 <sub>CI</sub> )	
				Alt Sınır (Min.)	Üst Sınır (Max)
0,95086	0,70779	268,049	11	0,52918	0,88641

Tablo 1'de görüldüğü üzere Duval ve Tweedie'nin Kırılma ve Doldurması kullanılarak elde edilen düzeltilmiş genel etki büyüklüğü değeri  $g=0,70779$ 'dur. Elde edilen verilere göre meta analize 11 çalışma eklendiğinde grafikteki asimetriklik de ortadan kalkacaktır. Bu durum araştırmada yayın yanlılığının araştırma sonuçlarını tehdit edebilecek ölçüde olmadığını ve araştırmanın geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

**2.1.6.2. Rosenthal'in Güvenli N Testi ve Orwin'in Güvenli N Testi:** Rosenthal'in Güvenli N Testi meta analizlerdeki ortalama etki büyüklüğünü istatistiksel olarak anlamsız düzeye getirmek için gereken yayınlanmamış çalışmaların sayısını tahmin etmeyi amaçlayan meta analiz kapsamındaki belki de en iyi bilinen istatistiklerden biridir (Heene, 2010). Tablo 2'de meta analiz kapsamında incelenen çalışmaların yanlılık durumunu gösteren Rosenthal'in Güvenli N Testi verileri yer almaktadır:

**Tablo 2. Meta analizin çalışma örneklemini oluşturan yayınların yanlılık durumunu gösteren Rosenthal'in Güvenli N Testi verileri**

İncelenen Çalışmalar için Z-değeri	21,37674
İncelenen Çalışmalar için p-değeri	0,00000*
Alfa	0,05000
Yön	2
Alfa için Z-değeri	1,95996
İncelenen çalışma sayısı	41
Güvenli N (Fail-safe Number [FSN])	4837

\* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü üzere, meta analiz sonucu elde edilen genel etki büyüklüğü anlamlıdır ve bu anlamlılık, etki büyüklüğü sıfır olan 4837 çalışma yapılmaya kadar geçerlidir. Bu veriyi Orwin’in Güvenli N Testi verileri de desteklemektedir. Test verilerine göre meta analiz sonucunda elde edilen genel etki büyüklüğü değerini  $g=0,1$  düzeyinin altına çekerek etkiyi önemsiz olarak değerlendirebilmek için etki büyüklük değeri sıfır olan 313 çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Her iki testin verileri de meta analiz sonucunun yapılacak çalışmalara karşı dirençli olduğunu göstermektedir.

Bunun yanında tekrar yanlılığının önlenmesi amacıyla aynı istatistiki verileri içeren ve hem tez hem de makale olarak yayınlanan çalışmalar, tek bir çalışma olarak düşünülmüş ve analiz o şekilde gerçekleştirilmiştir.

### 2.1.7. Heterojenlik Testi

“Meta analiz çalışmalarında sabit etki ve rastgele etkiler modeli olmak üzere iki model bulunmaktadır. Sabit etki modelinin en önemli sayıltısı meta-analizdeki tüm çalışmalar için sadece bir tane gerçek etki büyüklüğünün olduğudur. Rastgele etkiler modeli ise katılımcıların yaşları, eğitim seviyesi veya sınıf büyüklüğü gibi bazı ara değişkenler nedeniyle gerçek etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişebileceği düşüncesine dayanmaktadır” (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulguların yorumlanmasında kullanılacak modeli belirlemek amacıyla heterojenlik testi yapılmıştır. Yapılan heterojenlik testine ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir:

**Tablo 3. Sabit etkiler modeline göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular**

Ortalama Etki Büyüklüğü ( $g$ )	Serbestlik Derecesi ( $df$ )	Homojenlik Değeri ( $Q$ )	Ki-Kare Tablo Değeri ( $\chi^2$ )	Standart Hata ( $SE$ )	Etki Büyüklüğü için %95 Güven Aralığı (ES, %95CI)	
					Alt Sınır (Min.)	Üst Sınır (Max)
0,863	40	138,37	55,758	0,057	0,780	0,945

Tablo 3’te  $Q$  değerinin %95 anlamlılık düzeyinde 40 serbestlik derecesi için öngörülen 55,758 kritik değerinin üzerinde olması çalışmalar arasında gerçek bir heterojenliğin olduğunu göstermektedir. Bu yüzden etki büyüklüğü değerlerine ilişkin yorumlamalar rastgele etkiler modeli altında yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim yaklaşımlarının öğretmen merkezli geleneksel dil bilgisi öğretim yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında öğrenci başarısı üzerinde ne düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu meta analiz çalışmasında, Türkiye’de konuyla ilgili olarak yapılmış ve makale ya da yüksek lisans/doktora tezi olarak rapor edilmiş 41 yarı deneysel/deneysel çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmalara ait etki büyüklüğü, standart hata ve varyans değerleri *Ek 1*’de verilmiştir.

Araştırma problemine ve alt problemlere dayalı olarak incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar, rastgele etkiler modeli altında sentezlenmiş ve yorumlanmıştır.

### 3.1. Genel Dil Bilgisi Başarı Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Dil bilgisi kurallarının öğrencinin etkin olarak katıldığı öğrenme öğretme etkinlikleri ve örneklerden hareketle öğrenildiği öğrenci merkezli dil bilgisi yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen model, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin dil bilgisi başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen yarı deneysel/deneysel çalışmalardan

elde edilen istatistikî verilerin birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan genel etki büyüklüğü, standart hata ve varyans değerleri şu şekildedir:

**Tablo 4. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular**

Genel Etki Büyüklüğü (g)	N	Standart Hata (SE)	Varyans (v)	Z	p	Etki Büyüklüğü için %95 Güven Aralığı (ES, %95 <sub>CI</sub> )	Alt Sınır (Min.)	Üst Sınır (Max)
0,951	41	0,080	0,006	11,860	0,000*	0,794	1,108	

\* $p < .05$

Tablo 4'te etki büyüklüğünün alt sınırının %95 güven aralığında  $g=0,794$ , üst sınırının ise  $g=1,108$  olduğu ve genel etki büyüklüğünün  $0,080$  standart hata ile  $g=0,951$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının öğrenci başarısını geniş düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini, bu etkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ( $p < .05$ ) ortaya koymaktadır.

### 3. 2. Öğretim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretim düzeyi değişkenine göre kategorize edilen etki büyüklüğü değerlerinin farklılaşma durumunun hangi model altında yorumlanacağını belirlemek üzere öncelikle grupların içindeki çalışmaların bir yaygın etki büyüklüğünü paylaşıp paylaşmadığı, başka bir deyişle etki büyüklüğünü etkileyebilecek faktörlerin tüm çalışmalarda aynı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla sabit etkiler modeli altında yapılan analizde, gruplar içindeki heterojenlik testi sonucunda belirlenen  $Q_B=135,190$  değerinin %95 güven aralığında 37 serbestlik derecesiyle belirlenen 52,192 kritik değerinin oldukça üzerinde olduğu ve testin sonucunun anlamlı ( $p < .05$ ) çıktığı görülmüştür. Bu nedenle yorumlamalar rastgele etkiler modeline dayalı olarak yapılmıştır. Öğretim düzeyleri değişkenine göre etki büyüklük değerlerinin dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 5. Öğretim düzeylerine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular**

Model	N	Hedge g	%95 Güven Aralığı (%95 <sub>CI</sub> )	Serbestlik Derecesi (df)	Heterojenlik Testi	
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri	p değeri
Rastgele Etkiler Modeli						
İlkokul	4	0,741	0,285	1,197		
Ortaokul	31	0,980	0,790	1,171		
Lise	3	0,839	0,575	1,103		
Üniversite	3	1,152	0,208	2,096		
Gruplar arası heterojenlik					1,570	0,666

Tablo 5'te görüldüğü üzere dil bilgisi öğretimiyle ilgili deneysel çalışmaların en fazla yapıldığı öğretim kademesi ortaokul düzeyidir ( $n=31$ ; %75,6). İlkokul, lise ve üniversite düzeyinde yapılan deneysel çalışmalar tüm çalışmaların yalnızca dörtte birini oluşturmaktadır. Genel etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında ise üniversite öğretim kademesinde gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanındaki başarıları üzerinde  $g=1,152$  değeriyle geniş düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Üniversite kademesini  $g=0,980$  ile ortaokul;  $g=0,839$  ile lise ve  $g=0,741$  ile ilkokul öğretim kademeleri izlemektedir. Ancak tabloda yer alan  $Q_B=1,570$  değerinin  $\chi^2$  tablosunda %95 güven aralığında 3 serbestlik derecesiyle belirlenen 7,815 kritik değerinin altında olması ve  $p$  değerinin .05'ten büyük olması

söz konusu etki büyüklüklerinin ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

### 3.3. Yayın Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

“Etki büyüklüğü değerleri çalışmaların rapor edildiği yayın türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan değişken analizinden elde edilen sonuçlar, sabit etkiler modeli altında yapılan analiz sonucunda gruplar içindeki heterojenlik testinin anlamlı çıkması ( $p < .05$ ) ve  $Q_B = 135,085$  değerinin %95 güven aralığında 38 serbestlik derecesiyle belirlenen 53,084 kritik değerinin oldukça üzerinde olması nedeniyle rastgele etkiler modeline dayalı olarak yorumlanmıştır. Yayın türü değişkenine göre etki büyüklük değerlerinin dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 6. Yayın türüne göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular**

Model	%95 Güven Aralığı (%95CI)				Serbestlik derecesi (df)	Heterojenlik testi	
	N	Hedge g	Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	p değeri
Rastgele Etkiler Modeli							
Doktora tezi	7	0,997	0,595	1,400			
Yüksek lisans tezi	20	0,853	0,642	1,065			
Makale	14	1,069	0,770	1,367			
Gruplar arası heterojenlik					2	1,436	0,488

Tablo 6’ya bakıldığında, konuyla ilgili yapılan çalışmaların neredeyse yarısının yüksek lisans tezi olarak yayınlandığı görülmektedir. Bunun dışında 14 (%34) çalışma makale, 7 (%17) çalışma ise doktora tezi olarak yayınlanmıştır. Bunun yanında makale olarak yayınlanan çalışmalardaki deneysel müdahalelerin etki büyüklüğü değeri  $g = 1,069$  iken doktora tezi olarak yayınlanan çalışmalardaki işlemlerin etkisi  $g = 0,997$ ; yüksek lisans tezi olarak yayınlanan çalışmalardaki etki ise  $g = 0,853$  olarak hesaplanmıştır. Diğer bir ifadeyle üç yayın türü de geniş düzeyde genel etki büyüklüğü değerlerinin rapor edildiği türler olmuştur. Makale yayın türünün etki büyüklüğü değeri olarak diğer türlere daha yüksek olduğu görülse de  $Q_B = 1,436$  değerinin %95 güven aralığında 2 serbestlik derecesiyle belirlenen 5,991 kritik değerinin altında ve  $p > .05$  olması söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır.

### 3.4. Örneklem Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Bulgular

Sabit etkiler modeli altında yapılan analiz, heterojenlik testinin anlamlı olduğunu ( $p < .05$ ) ve  $Q_B = 120,173$  değerinin %95 güven aralığında 38 serbestlik derecesiyle belirlenen 53,084 kritik değerinin üzerinde olduğunu ortaya koyduğundan sonuçlar rastgele etkiler modeline dayalı olarak yorumlanmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin dil bilgisi müdahalesinin yapıldığı örneklem büyüklüğüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir:

**Tablo 7. Örneklem büyüklüğüne göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular**

Model	%95 Güven Aralığı (%95 <sub>CI</sub> )		Serbestlik derecesi (df)	Heterojenlik testi			
Rastgele Etkiler Modeli	N	Hedge g	Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri	p değeri	
30-60	26	1,100	0,890	1,309			
60-90	11	0,779	0,498	1,061			
90 ve fazlası	4	0,644	0,301	0,987			
Gruplar arası heterojenlik					2	6,270	0,043*

Tablo 7'ye bakıldığında 30-60 katılımcıdan oluşan çalışmaların sayısının 26 (%63), 60-90 katılımcıdan oluşan çalışmaların sayısının 11 (%27), 90 veya daha fazla katılımcıdan oluşan çalışmaların sayısının ise 4 (%10) olduğu görülmektedir. Öte yandan 30-60 örneklem büyüklüğüne sahip olan çalışmalardan elde edilen genel etki büyüklüğü değeri  $g=1,100$  iken bu değer 60-90 arası katılımcıda 0,779; 90 ve fazla katılımcıdan oluşan çalışmalarda ise  $g=0,644$  olarak hesaplanmıştır. Genel olarak bakıldığında deneysel müdahalelerin üç kategoride de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ancak tabloda görülen  $Q_B=6,270$  değerinin %95 güven aralığında 2 serbestlik derecesi için öngörülen 5,991 kritik değerinin üzerinde olması ve  $p<.05$  koşulunun sağlanması; örneklem büyüklüğünün, genel etki büyüklük değerlerini farklılaştırmada anlamlı bir ara değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle çalışmalardaki deneysel müdahale 30-60 arası katılımcıda daha etkili olurken daha büyük örneklem üzerinde daha az etkili olmuştur.

### 3.5. Coğrafi Bölge Değişkenine İlişkin Bulgular

Sabit etkiler modeli altında yapılan analizde gruplar içindeki heterojenlik testi sonucunda hesaplanan  $Q_B=119,872$  değerinin %95 güven aralığında 36 serbestlik derecesiyle öngörülen 50,998 kritik değerinin oldukça üzerinde olduğu ve testin sonucunun anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle gruplar içindeki çalışmalar bir yaygın etki büyüklüğünü paylaşmamaktadır. Bu nedenle coğrafi bölge değişkeninin genel etki büyüklük değerlerini anlamlı şekilde farklılaştırıp farklılaşmadığına ilişkin yorumlamalar rastgele etkiler modeline dayalı olarak yapılmıştır. Coğrafi bölge değişkenine göre etki büyüklüğü değerlerinin dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 8. Coğrafi bölgeye göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular**

Model	%95 Güven Aralığı (%95 <sub>CI</sub> )		Serbestlik derecesi (df)	Heterojenlik testi			
Rastgele Etkiler Modeli	N	Hedge g	Alt Sınır	Üst Sınır	Q değeri	p değeri	
Doğu Anadolu	12	1,048	0,703	1,393			
Ege	5	0,997	0,422	1,573			
İç Anadolu	11	0,742	0,549	0,934			
Karadeniz	7	1,255	0,735	1,776			
Marmara	6	0,767	0,530	1,004			
Gruplar arası heterojenlik					4	5,499	0,240

Tablo 8 incelendiğinde en fazla çalışmanın Doğu Anadolu ve (n=12; %29) ve İç Anadolu Bölgesi'nde (n=11; %27) yapıldığı görülmektedir. Bu bölgeleri 7 çalışmayla Karadeniz, 6 çalışmayla Marmara ve 5 çalışmayla Ege Bölgesi izlemektedir. Meta analiz kapsamında yapılan literatür taramasında Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde yapılan bir çalışmaya

rastlanılmamıştır. Deneysel müdahaleler tabloda yer alan beş bölgede de etkili olmuştur. Etki büyüklük değerlerinde  $g=1,255$  ile Karadeniz ilk sırada yer alırken İç Anadolu Bölgesi  $g=0,742$  ile son sırada yer almaktadır. Bunun yanında Doğu Anadolu Bölgesi  $g=1,048$ ; Ege Bölgesi  $g=0,997$ ; Marmara  $g=0,767$  etki büyüklüğü değerine sahiptir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde tabloda yer alan  $Q_B=5,499$  değerinin %95 güven aralığında 4 serbestlik derecesi için öngörülen 9,488 değerinin altında olması ve  $p>.05$  olarak belirlenmesi nedeniyle etki büyüklük değerleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

### 3.6. Öğrenci Merkezli Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler Değişkenine İlişkin Bulgular

Sabit etkiler modeli altında yapılan analizde, gruplar içindeki heterojenlik testi sonucunda hesaplanan  $Q_B=125,268$  değerinin %95 güven aralığında 35 serbestlik derecesiyle öngörülen 49,802 kritik değerinin oldukça üzerinde olduğu ve testin sonucunun anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle “öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve teknikler” değişkeninin genel etki büyüklük değerlerini anlamlı şekilde farklılaştırıp farklılaştrmadığına ilişkin yorumlamalar rastgele etkiler modeline dayalı olarak yapılmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklere göre etki büyüklüğü değerlerinin dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 9. Öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklere göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular**

Model			%95 Güven		Serbestlik derecesi ( <i>df</i> )	Heterojenlik testi	
	<i>N</i>	Hedge <i>g</i>	Alt Sınır	Üst Sınır		<i>Q</i> değeri	<i>p</i> değeri
Rastgele Etkiler Modeli							
Drama/yaratıcı drama	7	0,908	0,514	1,301			
Görsel materyal/grafik	9	0,851	0,649	1,053			
Bilgisayar destekli öğrenme	3	1,011	0,143	1,879			
Beyin temelli öğrenme	2	1,272	0,846	1,699			
İş birlikli öğrenme	13	1,125	0,754	1,496			
Yazılı metne dayalı öğretim (Metinle öğrenme)	7	0,699	0,447	0,950			
Gruplar arası heterojenlik					5	7,069	0,216

Tablo 9’a bakıldığında en fazla tercih edilen deneysel müdahalenin 13 (%32) çalışmayla iş birlikli öğrenme, en az tercih edilenin ise 3 (%5) çalışmayla beyin temelli öğrenme olduğu görülmektedir. Görsel materyal/grafik 9 (%22), drama/yaratıcı drama 7 (%17), metinle öğrenme 7 (%17) ve bilgisayar destekli öğrenme 3 (%7) çalışmada deneysel müdahale olarak yer almıştır. Etki büyüklük değerleri büyükten küçüğe beyin temelli öğrenme ( $g=1,272$ ), iş birlikli öğrenme ( $g=1,125$ ), bilgisayar destekli öğrenme ( $g=1,011$ ), drama/yaratıcı drama ( $g=0,908$ ); görsel materyal/grafik ( $g=0,851$ ); yazılı metne dayalı öğretim/metinle öğrenme ( $g=0,699$ ) olarak sıralanmaktadır. Tabloda yer alan  $Q_B=7,069$  ve  $p>.05$  değerleri altı kategori arasında etki büyüklük değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

### 3.7. Dil Bilgisi Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular

Sabit etkiler modeli altında yapılan analizde gruplar içindeki heterojenlik testi sonucunda hesaplanan  $Q_B=124,730$  değerinin %95 güven aralığında 35 serbestlik derecesiyle öngörülen 49,802 kritik değerinin oldukça üzerinde olduğu ve testin sonucunun anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle dil bilgisi alanı değişkeninin genel etki büyüklük değerlerini farklılaştırıcı etkisinin anlamlı olup olmadığına ilişkin yorumlamalar rastgele etkiler modeline dayalı olarak yapılmıştır. Dil bilgisi alanlarına göre etki büyüklüğü değerlerinin dağılımı şu şekildedir:



**Tablo 10. Dil bilgisi alanlarına göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular**

Model	<i>N</i>	Hedge <i>g</i>	%95 Güven Aralığı (%95CI)		Serbestlik derecesi ( <i>df</i> )	Heterojenlik testi	
			Alt Sınır	Üst Sınır		<i>Q</i> değeri	<i>p</i> değeri
Rastgele Etkiler Modeli							
Cümle bilgisi	2	1,009	0,665	1,354			
Ses bilgisi	2	1,026	0,640	1,411			
Sözcük bilgisi	13	1,016	0,820	1,213			
Şekil bilgisi	9	1,028	0,627	1,428			
Yazım bilgisi	9	0,986	0,548	1,424			
Gruplar arası heterojenlik					4	0,024	1,000

Meta analiz kapsamında incelenen çalışmalardan altısında birden fazla dil bilgisi alanının kapsamına girecek içerik bulunduğundan dil bilgisi alanına göre yapılan ara değişken analizi 35 çalışma üzerinden yapılmıştır. Tablo 10’da görüldüğü üzere sözcük bilgisi 13 (%37) çalışmayla en fazla çalışma yapılan alan olurken cümle bilgisi ve ses bilgisi ikiyeşer çalışma (%6; %6) ile en az çalışma yapılan alanlar olmuştur. Şekil bilgisi ve yazım bilgisi alanında ise dokuzar çalışma (%26; %26) gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklük değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu ve her birinde de dil bilgisi müdahalelerinin geniş düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre şekil bilgisi  $g=1,028$ ; ses bilgisi  $g=1,026$ ; sözcük bilgisi  $g=1,016$ ; cümle bilgisi  $g=1,009$  ve yazım bilgisi  $g=0,989$  değerleriyle sıralanmaktadır. Gruplar arası heterojenlik değerine bakıldığında görülen  $Q_B=0,024$  değerinin ki kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde 4 serbestlik derecesinde öngörülen 9,488 değerinden düşük olması ve  $p>.05$  olarak belirlenmesi etki büyüklük değerlerinin çalışmanın yapıldığı dil bilgisi alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğretmen merkezli geleneksel didaktik dil bilgisi uygulamaları karşısında öğrenci başarısını etkileme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2000 ile 2016 yılları arasında yapılmış 41 yarı deneysel/deneysel araştırma sonucu meta analiz yöntemiyle sentezlenerek çalışmaların genel etki büyüklüğü belirlenmiştir. Bunun yanında etki büyüklüğü değerlerinin ara değişken olarak belirlenen öğretim düzeyi, örneklem büyüklüğü, coğrafi bölge, yayın türü, dil bilgisi alanı ve dil bilgisi yaklaşım, yöntem ve tekniklerine göre farklılaşma durumu ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda meta analiz kapsamında incelenen 41 çalışmanın 40’ında öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yalnızca Selmanoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada negatif bir etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonrasında öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde geniş düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir ( $g=0,951$ ). Bunun yanında bu uygulamaların öğrenci başarısını geleneksel yöntemlere göre anlamlı düzeyde daha fazla arttırdığı görülmüştür. Bu sonuç Shintani, Li ve Ellis (2013) ve Shintani (2014) tarafından yapılan meta analiz çalışmalarının sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Shintani, Li ve Ellis (2013) geleneksel ürüne dayalı dil bilgisi öğretimiyle anlamaya dayalı dil bilgisi öğretimini karşılaştırdıkları söz konusu çalışmalarında her iki öğretim türünün de alıcı ve üretici dil bilgisi üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu ancak kazanım bir hafta içinde ölçüldüğünde anlamaya dayalı dil bilgisinin alıcı bilgide üretici bilgiye göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu etki istatistiksel olarak anlamlı olsa da kalıcılık testinde farkın azaldığını belirtmişlerdir. Buna göre son testte anlamaya dayalı dil bilgisinin etkisi  $g=1,96$ ; ürüne dayalı dil bilgisinin etkisi ise  $g=1,13$  olarak hesaplanmıştır. Kalıcılık testinde ise anlamaya dayalı öğrenmeye ait 1,96’lık etki değeri 1,58’e düşerken ürüne dayalı öğrenme

$g=1,13$  olmuştur. Yapılan ara değişken analizinde ise süreç temelli yazma girdilerinden oluşan anlama dayalı öğretimin öğrencilerin alıcı dil bilgisine, ürüne dayalı öğretime göre daha fazla katkı sağladığı ancak üretici dil bilgisi açısından iki grup arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı ortaya konulmuştur. Bunun yanında ürüne dayalı öğretim, metin işlemeden ziyade metin oluşturmayı içerdiğinde anlama dayalı öğretimin ürüne dayalı öğretimden daha büyük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada Shintani (2014) öğrencilerin alıcı bilgilerinin geliştirilmesinde süreç öğretiminin ürüne dayalı öğretime göre daha etkili olmasına karşın (sırasıyla  $g=2,60$ ;  $g=1,01$ ) üretici bilgide ürüne dayalı öğretimin daha üstün olduğunu (sırasıyla  $g=2,03$ ;  $g=2,52$ ) ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda, meta analize edilen deneysel çalışmaların büyük çoğunluğunun ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği, elde edilen etki büyüklük değerlerinin ise çalışmaların gerçekleştirildiği öğretim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $Q_B=1,570$ ;  $p>.05$ ). Ayrıca bu çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezi ve makale olarak yayımlandığı, doktora tezi olarak rapor edilen daha az sayıda çalışma olduğu, elde edilen etki büyüklük değerlerinin ise yayın türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur ( $Q_B=1,436$ ;  $p>.05$ ).

Araştırma sonucunda, örneklem büyüklüğünün etki büyüklüğünü anlamlı düzeyde etkileyen bir çalışma karakteristiği olduğu belirlenmiştir ( $Q_B=6,270$ ;  $p<.05$ ). Buna göre öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamaları, 30-60 katılımcının oluşturduğu grubun başarı düzeyini daha fazla sayıda katılımcının oluşturduğu grubun başarı düzeyinden anlamlı düzeyde daha fazla etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretim alan öğrenci sayısı daha az ise öğrenci merkezli uygulamalar başarıya daha üst düzeyde olumlu olarak yansımaktadır.

Araştırmada ayrıca meta analize dâhil edilen deneysel çalışmaların Türkiye'nin beş farklı bölgesinde yapıldığı belirlenmiştir. Bu bölgeler arasında Doğu Anadolu ve İç Anadolu en fazla deneysel çalışmanın yapıldığı bölgeler olurken öğrenci başarısı açısından değerlendirildiğinde coğrafi bölgenin etki büyüklüklerini anlamlı düzeyde farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir ( $Q_B=5,499$ ;  $p>.05$ ).

Araştırma sonucunda meta analize dâhil edilen deneysel çalışmalarda kullanılan öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin tamamının öğrencilerin başarı düzeylerini arttırdıkları görülmüştür. Ancak etki büyüklükleri bu müdahalelere göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $Q_B=7,069$ ;  $p>.05$ ). Buna göre beyin temelli öğrenme  $g=1,272$ ; iş birlikli öğrenme  $g=1,125$ ; bilgisayar destekli öğrenme  $g=1,011$ ; drama/yaratıcı drama  $g=0,908$ ; görsel materyal/grafik  $g=0,851$  ile öğrencilerin başarı düzeylerini geniş düzeyde etkilemektedir. Bu sonuçların, söz konusu müdahalelerin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı meta analiz çalışmalarında elde edilen sonuçlarla büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Gözüyeşil (2012) beyin temelli öğrenme ile ilgili yaptığı meta analizde beyin temelli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki genel etkisini  $EB=0,640$ ; sözel ders kapsamına giren derslerde yapılan 10 uygulamanın etki büyüklüğünü ise  $EB=0,617$  olarak hesaplamıştır.

Kyndt vd. (2013) ise iş birlikli öğrenmeyle ilgili olarak gerçekleştirdikleri meta analizde iş birlikli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde  $g=0,54$ 'lük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında çalışma alanına göre yaptıkları analizde de dil dışındaki dersler olarak sınıflandırılan matematik ve fen bilimleri alanlarındaki etki büyüklüğünün dil bilim dersleri olarak sınıflandırılan sosyal bilimler ve dil alanlarındaki etkiye göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Başka bir meta analizde Lou, Abrami ve Spence (2000) küçük gruplarla iş birliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki genel etkisinin  $g=0,16$ ; okuma ve dilin diğer beceri alanlarındaki başarıya etkisinin ise  $g=0,13$  değerleriyle küçük ancak olumlu yönde olduğunu ortaya koymuşlardır. Batdı (2014) ise bir iş birlikli öğrenme tekniği olan jigsaw (birleştirme) tekniğinin öğrencilerin başarı düzeylerine etkisini

$g=1,197$  olarak hesaplamış ve bu tekniğin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu yönde ve geniş düzeyde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Camnalbur ve Erdoğan (2008) yaptıkları meta analizde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı üzerinde  $g=1,048$ 'lik geniş düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koyarken Sunğur (2015) bu etkiyi  $g=1,162$  olarak hesaplamıştır. Batdı (2015) ise gerçekleştirdiği çalışmada söz konusu etkiyi  $g=1,13$  olarak belirlemiş ve bilgisayar destekli öğretimin Türkçe dersinin de üç çalışmayla dâhil edildiği sosyal bilimler alanında  $g=1,54$ 'lük geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak Ayaz, Şekerci ve Oral (2016) bilgisayar destekli bazı araçların da kapsama dâhil edildiği öğretim teknolojilerinin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki genel etki büyüklüğünü  $g=0,973$ ; Türkçe dersi kapsamında değerlendirilebilecek üç çalışmanın etki büyüklüğünü ise  $g=0,703$  olarak hesaplamışlardır.

Ulubey ve Toraman (2015) yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına olan genel etkisini  $g=1,225$  olarak belirlemişlerdir. Bunun yanında bu yöntemin sözel alanlardaki öğrenci başarısına da  $g=1,592$  değerinde etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Akdemir ve Karakuş (2016) genel etkiyi  $g=1,648$ ; Türkçe ders başarısı üzerindeki etkiyi ise  $g=1,348$  olarak belirlemiştir. Batdı ve Batdı (2015) da benzer şekilde genel etki büyüklüğünü  $g=1,68$ ; sosyal bilimler alanındaki etkiyi ise  $g=1,60$  olarak belirlemiştir. Görüldüğü üzere söz konusu müdahalelerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi bu çalışma sonuçlarıyla da örtüşen şekilde pozitif ve geniş düzeydedir.

Araştırma sonucunda öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının en fazla yapıldığı dil bilgisi alanının sözcük bilgisi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında elde edilen etki büyüklük değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu ve dil bilgisi alanına göre bu değerlerin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır ( $Q_B=0,024$ ;  $p>.05$ ).

Genel olarak değerlendirildiğinde meta analiz kapsamında incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar, geleneksel yöntemler karşısında öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Bilginin sosyalleşme süreçleriyle beceriye dönüşmesinin ve bu becerinin aktif öğrenme öğretme etkinlikleriyle sürekliliğinin sağlanmasının amaçlandığı öğrenci merkezli dil bilgisi yaklaşımlarının benimsenmesi ve doğru bir şekilde uygulanması öğrencilerin Türkçeyi güzel ve etkili kullanma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacaktır. Bu noktada Karadüz (2009) dil bilgisinin öğretilen değil, öğrenilen ve kazanıma dönüştürülen bir alan olarak tasarlanması gerektiğini ifade ederken Yıldız (2013) alışkanlık hâline gelmemiş eylemin, öğrenilmiş bir eylem sayılamayacağını dolayısıyla kuralları kazandırmaktan kaçıp sezgisel çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bir dilin dil bilgisi kitaplarında değil, o dili konuşanların zihinlerindedir (Hung, 2003, s. 44). Kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için dil bilgisi yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını da karşılayabilecek düzeyde olması ve kazanımlarla uyumlu şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin yöntem bilgisine ve bu bilgiyi uygulamaya yansıtacak beceriye sahip olmaları önem arz etmektedir.

Bu çalışma meta analitik bakış açısıyla ve bu yöntemin gerektirdiği aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiş olsa da birtakım sınırlılıklara sahiptir. Özellikle beyin temelli öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme gibi öğrenci merkezli dil bilgisi yaklaşımlarının diğer yaklaşımlara göre deneysel çalışmalarda daha az tercih edilmesi yapılan ara değişken analizinin sonuçlarını etkilemiş olabilir. Benzer şekilde dil bilgisi alanlarından cümle bilgisi ve ses bilgisiyle ilgili deneysel araştırmaların az olması nedeniyle bu iki alan ara değişken analizinde daha az çalışmayla temsil edilmiştir. Dinçer (2014) iki çalışmanın bile meta analiz yapmak için yeterli olduğunu ifade etse de yayın yanlılığının asgari seviyeye çekilebilmesi için mümkün olduğunca daha fazla çalışmaya ulaşılması gerektiğini savunmaktadır. Niceliksel olarak daha dengeli bir dağılımın olması, yapılacak ara değişken analizlerinin daha geçerli ve güvenilir

olmasını sağlayacaktır. Bu yüzden de konuyla ilgili yapılacak deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında meta analiz kapsamında incelenen çalışmaların bir bölümünde uygulama sürelerinin rapor edilmemesi, bir bölümünde ise sürenin hafta olarak belirtilmesine karşın toplamda ya da haftada kaç saat uygulama yapıldığına yönelik bir bilgilendirme yapılmaması nedeniyle “uygulama süresi” değişkenine göre bir ara değişken analizi yapılamamıştır. Dil bilgisi alanında yapılacak yeni meta analiz çalışmaları, karşılaştırılabilir verilerin elde edilebilmesi adına önem arz etmektedir. Bu çalışmalarda öğrenci merkezli dil bilgisi uygulamalarının kalıcılığa ve tutuma olan etkisi incelenebilir. Ayrıca kültür ve cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu gibi demografik özelliklerin öğrencilerin başarı durumlarını etkileme durumlarının bireysel çalışmalarda rapor edilmesi, meta analiz kapsamında bu değişkenlerin temel alındığı alt grup analizlerin de yapılabilmesini sağlayacaktır.

## 5. KAYNAKLAR

*Meta analiz kapsamında incelenen çalışmalar yıldız (\*) ile gösterilmiştir.*

- \*Akbaba, N. (2007). Görsel araçların ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- \*Akdal, D.(2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademedeki yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- \*Arslan, A. (2012). Sözcük türlerinin öğretiminde jigsaw tekniğinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 157-168.
- \*Avcı, A. (2012). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yapım ekleri öğretiminde reklam filmlerinin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ayaz, M. F., Şekerci, H., & Oral, B. (2016). The effect of using of instructional technology to elementary school students' academic achievement: A meta-analysis study, *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 35-54.
- \*Aydın-Yılmaz, Z. ve Mahiroğlu, A. (2004). Dilbilgisi öğretiminde yeni geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenme düzeyine etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 109-123.
- Batdı, V. (2014). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 58, 699-714.
- Batdı, V. (2015). A meta-analytic study concerning the effect of computer-based teaching on academic success in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1-16.
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effects of creative drama on academic achievement: a meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1-12.
- \*Beydoğan, H. O., & Bayındır, G. (2010). Effect of concept map supported teaching approaches from rules to sample and sample to rules to grammar teaching. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 3954–3964.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2013). *Introduction to meta-analysis* (S. Dinçer, Trans.). Ankara: Anı.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Cem Değer, A., Çetin, B., & Oflaz Köleci, E. (2018). *Kuramdan uygulamaya yabacılara Türkçe dilbilgisi öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cannalbur, M., & Erdoğan, Y. (2008). Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 481-505.
- Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: Guilford.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. NY: Routledge.
- \*Çelik, S. ve Elkatmış, M. (2013). Derlem destekli Türkçe dil etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin noktalama işaretleri kullanım yeterliklerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1079-1094.
- \*Çiftlik Akçakaya, T. (2013). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapraklarının etkililiği: Kelime türleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- \*Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Diñer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem A.
- Dolunay, S. K. (2013). Dil bilgisi öğretimi. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 381-414). Ankara: Pegem Akademi.
- \*Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ediskun, H. (2010). *Türk dil bilgisi (ses bilgisi-biçim bilgisi- cümle bilgisi)*. İstanbul: Remzi.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fragkos K., Tsagris M., & Frangos C. (2014). Publication bias in meta-analysis: Confidence intervals for Rosenthal's Fail-Safe Number. *International Scholarly Research Notices*, 1-17.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gözüyeşil, E. (2012). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Greenhouse, J. B., & Iyengar, S. (2009). Sensitivity analysis and diagnostics. In H.M. Cooper and L. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis*, (2<sup>nd</sup> ed., pp. 417-434). New York: Russell Sage Foundation.
- \*Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 49,7-30.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- \*Güney, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademe filimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Heene, M. (2010). *A brief history of the Fail Safe Number in applied research*. University of Graz, Austria.
- Hung, T. T. N. (2003). How linguistics can contribute to the teaching of grammar. In J.E. James (Ed.), *Grammar in the language classroom* (pp. 41-61). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- \*İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2009). Dil bilgisi öğretimi. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 285-318). Ankara: Pegem Akademi.
- \*Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw-1'in akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- \*Kardaş, M. N. (2014). İş birlikli ve geleneksel grup çalışmasının dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies*, 9(8), 603-622.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı.
- \*Kocaoğlu, A. ve Keleş, E. (2015). Beyin temelli öğrenmeye dayalı ağ günlüğü sitesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), 1-12.
- \*Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 1-17.
- Lou, Y., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101-112.
- \*Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumlarına yönelik etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- \*Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- \*Maden, S. (2011). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 52-67.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online-learning studies*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- \*Menteş Bolat, K. (2004). *İlköğretim ikinci kademe 6. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. NY: Routledge.
- \*Oruçoğlu, Y. (2004). *İlköğretim ikinci kademe eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öz, M. Ö. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- \*Polatcan, F. (2013). *6.sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

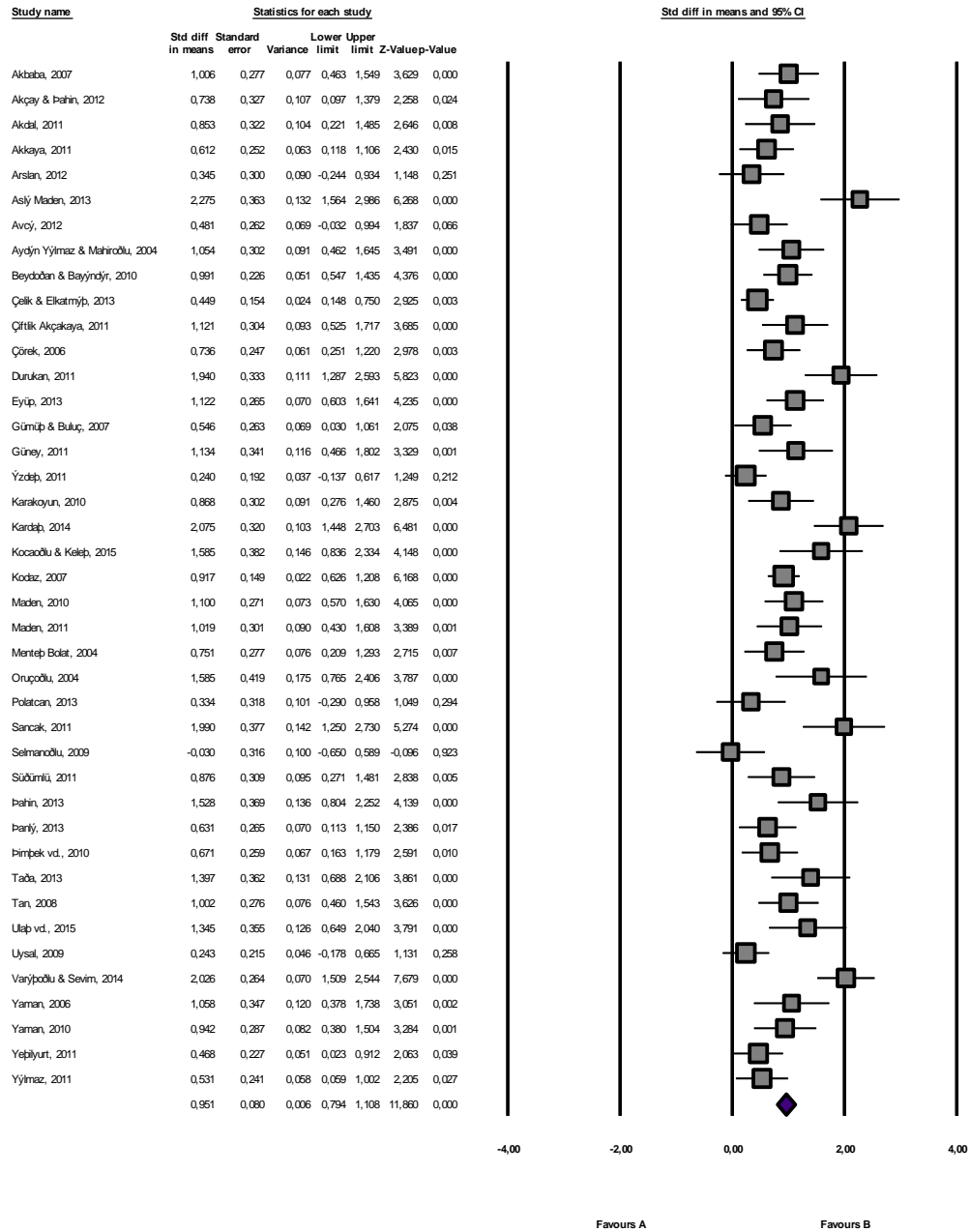
- \*Sancak, H. (2011). *Ayrılma hâli ekinin (+dan) işlevleri ve ilköğretim 6. sınıf düzeyinde animasyon (canlandırma) tekniği ile öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- \*Selmanoğlu, S. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Shintani, N. (2014). The effectiveness of processing instruction and production-based instruction on L2 grammar acquisition: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 1-21.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63(2), 296-329.
- Sunğur, B. (2015). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi üzerine meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- \*Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği. Kelime türleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- \*Şahin, E. Y. (2013). Materyal destekli eğitsel oyunların sokakta çalıştırılan çocukların türkçe dil bilgisi başarı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 459-468.
- \*Şanlı, S. (2013). *Yapım eklerinin öğretiminde atasözlerinin kullanılmasının öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 4(4), 545-558.
- \*Şimşek, T., Topal, Y., Maden, S. ve Şahin, A. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe dersinde zarf (belirteç) konusunun drama yöntemi kullanılarak öğretimi. *Millî Eğitim*, 186, 106-120.
- \*Tağa, T. (2013). İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- \*Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- \*Temizkan, Mehmet (2012). *Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- \*Ulaş, A. H., Epeçan, C., Mutlu Aydın, S. ve Kurtlu, Y. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine cümlelerin öğeleri öğretiminde iş birlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuvasının akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 935-950.
- Ulubey, Ö., & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.
- \*Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişti, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: meta analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.
- \*Varışoğlu, B. ve Sevim, O. (2014). Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 540-550.
- Wilson, D. B. (2009). Systematic coding. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed., pp. 159–176). New York: Russell Sage Foundation.
- \*Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1215-1242.
- \*Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretimine yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız, C. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

\*Yılmaz, M. (2011). *Örnek olay yönteminin lise 9. sınıf öğrencilerinin anlatım bozuklukları konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

## EKLER

EK 1. İncelenen çalışmalara ait etki büyüklüğü, standart hata ve varyans değerleri

### Meta analiz (Dil Bilgisi)



## Meta Analysis



## Extended Summary

Two different approaches to teaching, which are basically conceptualized as traditional and modern grammar teaching methods, are available in teaching grammar. Until recent years, the traditional grammar teaching method, which is teacher-centered and based on memorizing grammar rules, and in which grammar is seen as the ultimate goal has been followed in Turkey. On the other hand, after integration of the constructivist approach into teaching programs particularly within the last decade, the understanding which laid emphasis on cooperation, learning processes instead of the product, skills such as research, critical thinking, problem solving and individual differences, which places student in the center of learning has been embraced. As a result, the need to modernize grammar methods and techniques in line with this understanding has arisen. The increase in the number of experimental studies in which student-centered learning approach, method and techniques which include cooperative learning, drama/creative drama, brain-based learning, computer aided learning, text based learning, visual materials and graphs aided learning are used required the combination of the results obtained from the studies and made it necessary to present highly valid, reliable and also generalizable results. However, literature review indicated that although available in world literature, no meta-analysis study conducted on grammar was found in Turkey. The main aim of this study, which was conducted due to this gap in the literature is to identify to what extent the student-centered approach, method and techniques affect grammar success of the students compared the traditional teacher-centered didactic grammar practices. Besides, the current study aims to illustrate if the effect of the student-centered grammar practices differed significantly according to the education levels at which the teaching take place, the type of the publication in which the study is reported, sample size, geographical regions where the practices are applied, the field of the grammar and student-centered approach, method or techniques which are used in the study.

Meta-analysis method was employed in the study. Meta-analysis is a method which combines the results of various experimental or semi experimental studies with a view to predicting the combined effect size. In this method, the result of each experiment is represented as an effect size based on the difference between the means of the control and experiment group (Means, Toyama, Murphy, Baka& Jones, 2010). Within this scope, based on the goal and scope of this study, 41 studies which met the inclusion criteria and were conducted between 2004-2015 years were examined via meta-analysis method. Education level (primary school, secondary school, high school, university) sample size (30-60, 60-90, 90 and above) geographical region (Eastern Anatolia, Central Anatolia, Black Sea, Marmara, Aegean) type of publication (doctorate thesis, Master's thesis, paper) grammar field and student-centered grammar teaching approach, methods or techniques used in the experimental procedure (drama/creative drama, visual material/graph, computer aided learning, brain based learning, cooperative learning, text based learning/learning through text), which are thought to be differentially influential on the findings of the meta-analysis and the success levels of the students were identified as the study characteristics.

The data were collected by using Higher Education Council (YÖK) general website (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>), Ulakbim Social Sciences Database, and Google Academic. Electronic coding protocol was created by the researcher in order to record the data. Comprehensive Meta-Analysis v2.0 "CMA" software was used in calculating the effect size values and carrying out subgroup analysis based on the study characteristics. The values of the effect size obtained were provided in the form of Hedge *g* index, which gives the standardized means difference in independent groups.

The tests demonstrated that the study was not asymmetrically distributed, the general effect size obtained via meta-analysis was significant and this significance was valid until 4837 studies with zero effect size were conducted. Moreover, the corrected general effect size value was calculated as  $g=0,70779$ . In the general sense, it was found out at the end of the tests that the publication bias was not at a level which would threaten the study results and the validity of the study was at an acceptable level.

Heterogeneity test indicated that  $Q$  level was above the critical value of 55,758 anticipated for 40 degree of freedom at 95% significance level and  $I^2$  value was quite close to 75% that was defined as the high level of heterogeneity. Therefore, due to the presence of a real heterogeneity between the studies, the interpretations regarding effect size were made within the scope of random effects mode.

The results of the study identified that student-centered grammar practices had a broad effect ( $g=0,951$ ) on student success. However the results indicated that the effect size value obtained did not

differ significantly with respect to education levels ( $Q_B=1,570$ ;  $p>.05$ ) type of publication ( $Q_B=1,436$ ;  $p>.05$ ) geographical regions where the studies are carried out ( $Q_B=5,499$ ;  $p>.05$ ) and student-centered approach, method and techniques ( $Q_B=7,069$ ;  $p>.05$ ) and grammar field used in the experimental studies ( $Q_B=0,024$ ;  $p>.05$ ) On the other hand, it was found out that sample size was a study characteristic which had a significant effect on the effect size ( $Q_B=6,270$ ;  $p<.05$ ). This result suggested that in cases that the number of the students taught is less (30-60 participants) student-centered practices made a more positive contribution to the success of the students in grammar.

According to the results obtained from the study, brain based learning ( $g=1,272$ ); cooperative learning ( $g=1,125$ ); computer aided learning ( $g=1,011$ ); drama/creative drama ( $g=0,908$ ); visual material/graphic ( $g=0,851$ ) had a vast effect on student success.

The meta-analysis studies to be conducted in grammar field are of importance in order to obtain comparable data. It is possible to investigate the impact of grammar practices on the memorability and attitude with these studies. Reporting the extent of impact of the demographic features such as culture, gender, age, education level of the parents on the student success by the individual studies will make it possible to carry out subgroup analyses in which these variables are taken as a basis within the scope of the meta-analysis.

## The Effects of Explicit Recasts and Output-only Prompts on Learning L2 Grammar\*

### Açık Biçimlendirme ve Sadece Çıktıya Dayalı Yönlendiricilerin İkinci Dil Yapısının Öğrenimindeki Etkisi

Hedayat SARANDI\*\*, Mehmet ÇELİK\*\*\*

• Received: 18.07.2018 • Accepted: 18.09.2018 • Published: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Sarandi, H., & Çelik, M. (2019). Açık biçimlendirme ve sadece çıktıya dayalı yönlendiricilerin ikinci dil yapısının öğrenimindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 981-998. doi: 10.16986/HUJE.2018043537

**Citation Information:** Sarandi, H., & Çelik, M. (2019). The Effects of explicit recasts and output-only prompts on learning L2 grammar. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 981-998. doi: 10.16986/HUJE.2018043537

**ABSTRACT:** This quasi-experimental study investigates the potential benefits of two types of corrective feedback strategies, explicit recasts and output-only prompts, on the acquisition of English third person ‘-s’. Thirty-six language learners in three intact classes from a university in Istanbul were assigned into two experimental groups and a control group and completed communicative tasks that made the use of the target language necessary. The explicit recast was operationalized as repetition of erroneous utterances followed by supra-segmental manipulation where stress and intonation were employed to make the corrective force of recasts salient. Output-only prompts were operationalized as repetition and elicitation. Acquisition was measured through untimed grammaticality judgment tests (UGJT) and oral narration tasks that were administered prior to the instructions, immediately after the instructions and 10 days later. The analysis of data revealed a clear advantage of explicit recast on the oral measures of the immediate posttest, and to lesser extent, the delayed posttest. The findings suggested that, at least in some EFL contexts, explicit recasts might have a more positive impact on the acquisition process than output-only prompts.

**Keywords:** corrective feedback, explicit recasts, corrective recasts, output-only prompts, English third person ‘-s’

**Öz:** Bu yarı deneysel çalışma, iki düzeltici dönütün- açık biçimlendirme ve sadece çıktıya dayalı yönlendiricilerin İngilizce üçüncü tekil şahıs ‘-s’ ekinin edinimi üzerindeki potansiyel etkisini araştırmaktadır. İstanbul'daki bir üniversitede üç sınıfta bulunan otuz altı dil öğrencisinden iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuş ve hedef dilin kullanımını gerekli kılan iletişimsel çalışmalar uygulanmıştır. Açık biçimlendirme, önce hatalı cümleyi tekrarlayıp ardından vurgu ve tonlama gibi parçaüstü özellikleri kullanarak biçimlendirmenin düzeltici etkisini ortaya çıkaracak bir şekilde uygulanmıştır. Sadece çıktıya dayalı yönlendiriciler tekrarlama ve çıkarım olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi, açık biçimlendirme grubunda yer alan katılımcıların birinci sözel testte belirgin bir farklılık, gecikmiş ikinci testte ise daha az düzeyde bir farklılık sağladığını ortaya koymuştur. Bulgular, biçimlendirmenin belirgin bir şekilde uygulanmasının, dil yapılarının edinim süreci üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini ve bunların en azından bazı İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda sadece çıktıya dayalı yönlendiricilerden daha yararlı olabileceğini göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Düzeltici dönüt, açık biçimlendirme, düzeltici biçimlendirme, sadece çıktıya dayalı yönlendirici, İngilizce üçüncü tekil şahıs ‘-s’

\* This study is based on the first author's PhD research dissertation entitled ‘Corrective Recast, and Prompt in Learning L2 Grammar in EFL Setting’, conducted under the supervision of Prof. Dr. Mehmet Çelik.

\*\* Assist. Prof. Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, English Language Teaching Department, Faculty of Education, Istanbul-TURKEY. e-mail: [hidayet.sarandi@gmail.com](mailto:hidayet.sarandi@gmail.com) (ORCID: 0000-0001-6292-1735)

\*\*\* Prof. Dr., KTO Karatay University, Department of Translation and Interpretation (English), School of Foreign Languages, Konya-TURKEY. e-mail: [m.celik@karatay.edu.tr](mailto:m.celik@karatay.edu.tr) (ORCID:0000-0003-2668-1513)

## 1. INTRODUCTION

The upsurge of communicative language teaching was a paradigm shift in terms of primacy given to meaning and form (Richard and Rodgers, 2001). The earlier traditional methods took a bottom-up approach to teaching and learning languages. The focus of classroom activities was primarily on teaching language elements, be it grammar, vocabulary and pronunciation, and the ability to communicate was hoped to occur as a natural consequence of knowing these elements. The communicative approach, however, took a top-down approach in that it changed the main focus of language classes from learning language features, to learning how to communicate. The acquisition of language elements, therefore, relegated to a secondary position, assuming that it will ensue as a corollary to communication. The route and destination started to merge (Larsen-Freeman and Anderson, 2011) as it was claimed that the best way to learn a new language was to use it for real life communication.

Despite its appealing learning philosophy, communicative-based classes, however, failed to produce the desired outcome, at least as far as the acquisition of language structures were concerned. Language learners in these classes usually displayed a considerable amount of oral fluency, but they often fell short of producing grammatically accurate sentences (Spada and Lightbown, 2009). Obviously, language production by itself could not fully take care of learners' underdeveloped linguistic competence. The importance of drawing learners' attention to formal properties of language in a more explicit way once again became a focal point for researchers and language teachers. This time, however, the key issue was how this could be achieved without reverting to the so-called traditional grammar teaching methods.

In a quest for incorporating a form-focus instruction into meaning-focused language classes, Long (1998) contended that it is possible to temporarily switch learners' attention from meaning to language features as the need for such changes of focus arises out of communicative tasks. The momentary time-outs could provide learners with an opportunity to process the language for its formal properties while the primary goal of communication is still sustained. One way to achieve this is through corrective feedback (CF), a response to learners' language production indicating that, all or parts of it, is problematic. The present study aims to investigate the effectiveness of two types of CF strategies in changing learners' linguistic competence of L2 structures. It tries to find out whether these strategies can assist learners to move forward in their L2 acquisition process.

## 2. BACKGROUND

### 2.1. Recasts and Prompts

Of the different types of CF techniques, recasts are the most preferred discorsal move especially in communicative classes (Lyster and Ranta, 1997; Sheen, 2004), mainly because they create the least amount of interruption in the flow of conversation. In a report of language classes in different countries, Lyster, Sito and Saito (2013) noted that in 7 out of 12 different learning contexts, recasts were the most frequently used CF technique. A major theoretical support for the effectiveness of recasts comes from the interactional hypothesis where it is argued that recasts allow learners to conduct a cognitive comparison between their own erroneous statements and the correct forms provided by teachers or peers. Since recasts are the reformulation of what learners' originally intend to say, they are more likely to notice the existing gap and direct their cognitive resources to process the correct exemplar. Additionally, the implicit nature of correction applied through recasts is appealing to language teachers who are dealing with emotionally sensitive students who do not like to be corrected explicitly in front of others (Roothoof, 2014).

Recasts are usually compared with prompts. In prompts, the correct reformulation is withheld so that learners can self-repair their erroneous statements using their own knowledge of language. While recasts belong to ‘input-providing’ category of CF, prompts belong to ‘output-pushing’ category (Ellis, 2010). The most recognized types of prompts are: metalinguistic information, repetition, clarification request and elicitation. The theoretical support for prompts comes from different sources. It is argued that since learners are actively involved in the correction process, a more profound association is created in memory, which in turn leads to a deeper level of language learning (de Bot, 1996). Also, according to skill-based theory, the frequent access and retrieval of knowledge through meaningful practice in communicative contexts help learners proceduralize their existing declarative knowledge (DeKeyser, 1998), and gradually move from a slow and effortful use of language to a more fluent and automatic one. Furthermore, according to socio-cultural theory, prompts facilitates learners’ transition alongside the zone of proximal development as they rely less on the correction made by other people and more on correction made by themselves i.e., a move from other-regulated processes to self-regulated ones (see Nassaji and Swain, 2000).

## 2.2. Classroom-based Studies Comparing Recasts with Prompts

The comparison between recasts and other different feedback moves has been the subject of both laboratory-based and classroom-based studies. The main pedagogical purpose behind these studies was to help language teachers equip themselves with feedback strategies that have the greatest positive impact on developing learners’ linguistic grammatical competence. For the sake of relevance, the literature review of the present study is restricted to the classroom-based studies. Lyster (2004) investigated the effect of form focused instruction (FFI) accompanied by different feedback types (i.e. recasts and prompts) on learners’ ability to assign the grammatical gender in French. The results of written and oral tests showed a significant improvement for all groups that received FFI. The posttest results exhibit a clear benefit of FFI accompanied by prompts over FFI accompanied by recasts especially on written measures.

Ammar and Spada (2006) compared the effect of recasts and prompts (operationalized as metalinguistic information, repetition and elicitation) on the acquisition of English possessive determiners for French native speakers in Canada. The findings showed that the benefits achieved from different feedback types were related to the proficiency level of the learners. Whereas the more proficient learners benefited equally from both prompts and recasts, the low-proficiency learners benefited significantly more from prompts than recasts.

Ellis, Loewen and Erlam (2006) examined the effects of recasts and metalinguistic explanations on the acquisition of regular simple past ‘-ed’ by ESL learners in New Zealand. Delayed posttest results revealed a considerable advantage for the group that received metalinguistic explanations over the recast and control groups in language tests that measured implicit knowledge. Ellis (2007) extended the earlier study by comparing the effect of recasts and metalinguistic explanations on the acquisition of simple past ‘-ed’ and comparative ‘-er’. Data analysis revealed an immediate effect for “-er” and delayed effect for “-ed” for the metalinguistic group on an elicited imitation test. No significant effect was found for the recast group.

Loewen and Nabei (2007) compared the effectiveness of three CF strategies, recasts, clarification requests and metalinguistic information, on Japanese EFL learners’ acquisition of question making. The acquisition was measured through timed and untimed grammaticality judgement tests and oral production tasks. The results showed that the three experimental groups outperformed the no-feedback groups only on the timed grammaticality judgement test. Also, no significant differences were reported between different feedback strategies. The researchers ascribed the findings to the short duration of the treatment.

Yang and Lyster (2010) examined the effect of prompts (operationalized as metalinguistic clue, elicitation, repetition, and clarification requests) and recasts on the acquisition of regular and irregular past tense forms with Chinese EFL university students. The findings showed that while prompts and recasts had similarly positive impacts on the acquisition of irregular past tense, prompts were more effective than recasts in the acquisition of regular past tense. Additionally, the effect size was large for all measures in the prompt group whereas it was large only for half of measures in the recast group.

Kartchava and Ammar (2014a) explored the effectiveness of three feedback strategies: recasts, prompts (operationalized as metalinguistic information, elicitation, and repetition) and mixed corrective feedback (half recasts and half prompts) on the acquisition of the past tense and question in the past by francophone students learning English in Canada. The findings showed no significant differences between the groups in terms of the acquisition of the target structures, even though the prompt and mixed CF group noticed the error correction more often than the recast group did.

Guchte and Braaksma (2015) compared the effect of recasts and prompts (operationalized as metalinguistic information followed by elicitation) on the acquisition of German dative and comparative by Dutch secondary students. The results showed that the prompt group significantly outperformed the recast and control groups on both oral and written measures. The findings also showed that, unlike prompts, the recasts' effectiveness was constrained by the structures under study. The effect of recasts was more noticeable with comparative than dative, especially on written measures. Overall, the results of the classroom-based studies mentioned above show that recasts, despite having a relatively positive effect on L2 development, might not always be as effective as prompting learners to do self-correction.

A point of caution is in order here. It is worth noting that in these studies, prompts were not operationalized as a monolithic construct and the number of prompt strategies used as independent variables varied considerably. In a majority of these studies, metalinguistic information was used either alone or in combination with other output-prompting feedback strategies. However, earlier research has already found rather decisive evidence for the efficacy of metalinguistic feedback (e.g. Carroll, 2001; Carroll and Swain, 1993; Chen, 1996; Ellis, 2007; Ellis *et al.*, 2006; Nagata, 1998; Rosa and Leow, 2004; Sanz, 2004). It would be of interest to examine whether pushing learners to do self-correction, to the exclusion of metalinguistic explanation, is equally effective. In a recent study, Li (2018) investigated this issue. She compared the effectiveness of recasts, with three output-only prompts (elicitation, clarification requests and repetition) in the acquisition of simple past and question making. The results revealed superior performance of recasts compared to output-only prompts. While recasts were effective regardless of individual differences, the effectiveness of output-only prompts was restricted to learners of lower level proficiency, lower anxiety levels and higher levels of orientation to error correction. The present study aims to further examine the effectiveness of prompts in the absence of metalinguistic clues.

### **2.3. Recasts and Explicitness**

Even though recast is usually labelled as an implicit feedback strategy, research shows that a host of variables can interact and affect the corrective force of this feedback type. For example, recasts which are short, expressed by emphatic stress, and intensive (focused on a single error) can in fact become quite explicit (see, Egi, 2007; Lyster and Izquierdo, 2009; Philp, 2003). Suggestions are, therefore, made to consider recast, as a feedback technique with a varying degree of implicit and explicit force (Ellis and Sheen 2006; Sheen, 2006) as opposed to exclusively implicit feedback.

Although there is no consensus on which type of recast (implicit or explicit) is more effective, the recent trend in language teaching seems to favor more explicit recasts (Ellis and Sheen, 2006; Sheen, 2006) as they stand a higher chance of being noticed by language learners and submitted for future processing. However, as Sheen (2006) argues, the favoring of explicit recast is mostly theoretical and requires more empirical research. Interestingly, the number of studies that have examined the effectiveness of explicit recasts is quite limited.

In an earlier study, Doughty and Varela (1998) employed recasts in an overtly explicit way, using intonation and emphatic stress (hence, called corrective recast) and found considerable amount of improvement on learners' performance on oral measures. However, since in their study recasts and prompts were provided in a rather mixed manner, i.e., recasts were provided only after initial prompts failed to produce the correct form, it was difficult to decide if the effectiveness of feedback could be exclusively ascribed to the explicitness of recasts or to prompting learners to do self-correction.

Nassaji (2009) compared the effectiveness of four different types of CF, implicit and explicit recasts and implicit and explicit prompts, on the incidental acquisition of language structures. Implicit recasts were operationalized as the reformulation of the whole sentence with no additional stress or intonation, while explicit recasts were operationalized as isolated errors with additional stress and intonation. Implicit prompts were operationalized as clarification and repetition without additional stress, and explicit prompts were operationalized as repetition with added stress or extra meta-linguistic information. The findings showed that the learners who received their feedback in an explicit manner, i.e., both explicit recasts and explicit prompts, were able to do more self-correction after the treatment sessions, than those who received implicit feedback.

Chen (2010) also investigated the effect of implicit and explicit recasts on the acquisition of English plural '-s'. The explicit recasts were stressed, partial and contained only one change whereas implicit recasts were unstressed, full and contained more than one change. The findings showed that the explicit recast group significantly outperformed the implicit recast and control groups on grammaticality judgment and metalinguistic tests. Erlam and Loewen (2010) in a laboratory-based study investigated the effect of implicit recast (operationalized as recasts with integrated intonation) and explicit recasts (operationalized as recasts with multiple moves) on the acquisition of noun-adjective agreement in French in a lab setting. The findings showed no significant advantage for the explicit recasts over the implicit recasts.

Yongbin (2015) examined the effect of corrective recasts (operationalized as repetition followed by recasting with emphatic stress) and implicit recasts (operationalized as the reformulation of the entire utterance containing the error) on the acquisition of English third person '-s' and embedded questions. While explicit recasts had significant impact on learners' both implicit and explicit knowledge, the positive effect of implicit recasts was restricted to their explicit knowledge only. Additionally, explicit recasts were effective with both medium and high proficiency learners whereas implicit recasts were only effective with high proficiency learners. The researcher interpreted the findings as the supremacy of corrective recasts over implicit recasts. Overall, the findings of above-mentioned studies suggest that explicitness is likely to contribute to the effectiveness of recasts.

Two points are worth mentioning here. First, as stated above, the bulk of classroom-based comparative studies testify to the greater effectiveness of prompts over recasts. It is important to note that recasts in these studies, even though not operationalized as a unitary construct, were usually labeled as implicit CF. Comparative studies in which recasts are operationalized in an overtly explicit manner and compared with output-prompting feedback techniques can help researchers with their quest for CF strategies that have greatest impact on the acquisition process. Second, the classroom-based studies that attested to the effectiveness of explicit recasts

are mainly restricted to ESL settings where learners had access to the positive evidence outside their language classes (e.g. Doughty and Varela, 1998; Nassaji, 2009 and Yongbin, 2015). Research needs to further investigate whether explicit recasts are equally effective in EFL contexts where learners' do not have the chance to consolidate their linguistic knowledge outside of language classes and benefit from their raised awareness towards L2 structure. In light of the argument mentioned above the following research question is raised: What kind of corrective feedback (output-only prompts or corrective recasts) is more effective in helping language learners develop their explicit and implicit knowledge of L2 structure in an EFL context?

### 3. METHOD

#### 3.1. Participants and Settings

The experiment was conducted in the prep school of a University in Istanbul. Learners were undertaking an intensive summer program where they received language instruction on academic English 24 hours per week. All of the learners attending the summer school had already failed to achieve the passing mark of 70 assigned by the school during the fall semester and had to take extra classes. Thirty-six volunteers, twenty males and nineteen females, from three intact classes were chosen for the study. The age range varied between 18 and 24. Except for two participants who were from Azerbaijan and Bosnia, the rest were Turkish. The classes were chosen based on the mean scores of learners on previous achievement exams and the suggestions of some instructors. The proficiency levels of the students were at pre-intermediate level based on the opinion of the teaching staff. The three groups were randomly assigned into two experimental groups and a control group each having twelve participants. However, the data related to four learners who did not attend one of the posttest sessions of the oral production tasks (one participant from the prompt group one participant from the recast group and two from the control group) were excluded from the data analysis of oral measures.

#### 3.2. Target Structure

The grammatical structure targeted in the study was simple present third person '-s'. According to Ellis (2005), third person '-s' is a difficult language structure as far as the implicit knowledge is concerned. Despite its simple structure, the use of this morpheme especially in time-restricted situation has proved problematic even for advanced learners. Goldschneider and Dekeyser (2001) showed that third person '-s' had the lowest accuracy mean in nine out of twelve English morpheme studies. According to processability theory, the correct use of this structure requires exchanging information between different phrases, which is acquired late in the acquisition process (Pienemann, 1998). Furthermore, third person is a redundant structure; learners are likely to get their message across despite their failure to use third person '-s' correctly.

#### 3.3. Instructional Procedure

Three treatment sessions of 30 to 45 minutes were run with two or three-day intervals between each session for the three participating groups. The feedback sessions for all three groups were conducted by one of the researchers of the study. The subjects in each group undertook communicative tasks in which their focus was mainly on meaning, and they had some clear objectives to achieve. A total of six stories, two for each treatment session, were used in the study. In each session, learners were paired and each received one of the two stories used for each task. They were required to read their texts, tell their story to their neighbors and jointly work out task objectives. At the end of each task, the researcher asked learners to collectively retell the story to the whole class, and express their ideas about the follow-up questions. Learners were not allowed to refer to the text once retelling the story to the whole



class. All texts were written in simple present first person singular, but learners were required to use third person singular while telling it to their peers and to the class.

Two different types of corrective feedback, explicit recasts and output-only prompts, were given to the participants in the experimental groups when their utterances contained deviant use of the target structure. Following Doughty and Varela (1998), learners' erroneous utterances in the explicit recast group were corrected at two consecutive stages. In the first phase, learners' erroneous sentences were repeated using emphatic stress and rising intonation where the deviant parts existed. In the second phase, which immediately followed the first one, learners' utterances were reformulated using falling intonation, and again adding stress to the verb. The difference between Doughty and Varela's recasts and the ones used in the present study was that in their study there was a time interval between the first and second phases, that is, between the repetition and the recast. This was used to prompt learners to initiate self-correction. No such time intervals were used in the corrective recasts of the present study since the primary objective was to compare the teachers' correction with the learner-generated one. Following Doughty and Varela (1998) the term corrective recast was used to specify the operationalization of explicit recasts. An example of the type of correction made in the explicit recast group is presented below:

- 1) L: he check students' homework and then=  
R: =he **check**> their homework. He checks< their homework

Key: = signifies overlapping elements; bold font signifies stress; > signifies rising intonation; < signifies falling intonation; L = learner; R = researcher; L2 = another learner

As for the output-only prompts, two corrective feedback techniques (repetition and elicitation) were used to push learners to perform self-correction. The term 'output-only prompts' was borrowed from Li (2018) to indicate that no explicit positive evidence was provided through metalinguistic clues. In this group learners' erroneous utterances were repeated with emphatic stress and rising intonation making the existence of errors clear to them. This usually happened two or three times with time intervals between each repetition (see example 2 below). Sometimes, however, repetition was followed by elicitation in which the researcher made a pause at the part of the sentence that needed correction so that the learners would fill in the blank with their own words (see example 3 below). In both cases it was hoped that learners would notice the existence of the ill-formed structure and use their own language resources to do the correction.

- 2) L: And her sister help him to clean the house=  
R: =Her sister **help**> him, she **help**> him?  
L: She helps him.
- 3) L: He think this is right=  
R: =He **think**> this is right? He> .....?  
L: Thinks.

Clarification request and meta-linguistic explanation were not included in the prompts feedback. Following the suggestion of Ammar and Spada (2006), clarification request was excluded because it was assumed to be ambiguous i.e., learners may fail to realize the corrective purpose of the CF and mistake it for teachers' responses to meaning rather than form (Chaudron, 1977). Clarification request also proved to produce the least amount of learners' repair in previous studies (Lyster and Ranta, 1997). Meta-linguistic feedback was excluded from the prompt moves because as mentioned earlier, this feedback type has already proved one of the most effective CF strategies and one of the objectives of the study was to investigate the effectiveness of prompts to the exclusion of this feedback move. The CF used in the study

groups, though primarily addressed to the speakers who had made the errors, was carried out in a way that involved the whole class. The control group of the study did not receive any feedback on the target structure. Feedback, when provided, was directed towards learners' phonological and lexical errors.

### 3.4. Testing Instruments

Learners' knowledge of the target structure was measured prior to the instructions, immediately after the instructions and 10 days later. Two language tests, an Untimed Grammaticality Judgment Test (UGJT) and oral narration task, were employed in the study. According to Ellis (2005), UGJT and oral narration tasks are likely measures of explicit and implicit knowledge respectively. The UGJT consisted of 45 sentences 14 of them targeted the third person '-s' and the others targeted other structures. Of the 14 sentences targeting the third person '-s', 7 were grammatically correct and 7 were incorrect (see Appendix 1).

Learners were supposed to choose whether they believed the sentence was definitely correct, probably correct, definitely incorrect, probably incorrect, or they were not sure about them, and then correct the incorrect sentences. To actualize the second step, learners were informed that the incorrect sentences had only one grammatical mistake, and there were no vocabulary or spelling errors. They were also allowed to ask for the meaning of all the words that they did not know. Each sentence was presented on a separate answer sheet and learners were asked to answer them one at a time. Learners took their time and answered the questions at their own pace, but once they were done with a question, they could not return and correct their mistakes. For posttests, minor changes were applied to the names and places of some pretest items. The sentences were then randomly scrambled to create two different versions of posttests.

Oral narrative tasks were used to measure the changes in the implicit knowledge of learners. The type of the materials used in the oral narration tasks was more or less similar to the materials used in the treatment sessions. Three different texts were written about the daily life of three ordinary characters. All three stories were written in simple present first person singular; however, as it was the case with the treatment sessions, learners were supposed to read and retell the story in third person singular. This made the use of the target language structure mandatory and reduced the effect of rote memorization. To help learners remember the stories, at the end of each text a chronological list of important events was included (see Appendix 2).

Learners were given roughly 5 minutes to read the text and prepare for the narration. The text was then withdrawn and learners were required to retell the stories from memory. To add to the spontaneity of the tasks, learners were not informed of the shift in the narration of the stories while they were preparing. The oral tasks were conducted in the form of interviews in which prompt questions were employed to make the participants remember the parts that they may have forgotten. The question-answer design of the tasks added to the spontaneity of the task, increased the likelihood of using implicit knowledge by test takers, and the number of obligatory occasions for the production of the target structure. Each interview session took roughly 10 minutes to complete, and learners' responses were recorded on a personal computer in an office. Inter-rater reliability of two independent coders for 20% of the pretest scores was 91%.

### 3.5. Scoring Decision

Separate percentage of accuracy scores were calculated for the 7 grammatical and 7 ungrammatical sentences targeting third person '-s'. Learners' responses were scored as either correct (1 point) or incorrect (0 point). For the 7 correct sentences learners who indicated the sentence as either "absolutely correct" or "probably correct" received 1 point. As already mentioned, the UGJT used in the current study had an additional element of asking for the correction of the ungrammatical items. Learners' incorrect responses to the correct sentences

were also granted points if they indicated that mistakes had happened in places other than with the verbs. For example, if a learner marked sentence 4 below as incorrect and attempted to correct it by changing the article “A” into “The” (as in sentence 5), then a score would be granted since the learner did not consider the use of third person ‘-s’ as a mistake. For the incorrect sentences learners receive one point if they indicated that the sentences were absolutely incorrect or probably incorrect, and corrected the incorrect parts as well. Cronbach’s alpha reliability value for 14 items of the UGJT on the pretest was 0.64.

- 4) A plane flies from here to London every Fridays.
- 5) The plane flies from here to London every Fridays

For the oral narration task, accuracy ratio was used. Learners’ production of third person ‘-s’ first scored for the correct use. This score then became the numerator of a ratio whose denominator was the sum of the correct and incorrect use of the target structure. Learners’ scores on both the UGJT and oral narration were calculated in percentages.

## 4. FINDINGS

### 4.1. The UGJT

Descriptive statistics for the UGJT showed a moderate level of accuracy on the pretest for the total items. The accuracy mean was 61%, 51%, and 55% for the prompt, corrective recast and control groups respectively (see Table 1). The mean accuracy scores of all groups increased on the immediate posttest, and to a lesser extent on the delayed posttest. The upward trend was mainly for the prompt group though. It is also noticeable that the successful performance of learners was mostly reflected on the grammatical rather than ungrammatical items.

**Table 1: Descriptive statistics for UGJT**

Groups	Pretest		Posttest 1		Posttest 2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>Output-only prompts</b>						
Grammatical	0.857	0.137	0.867	0.211	0.928	0.143
Ungrammatical	0.368	0.325	0.546	0.360	0.656	0.281
<b>Total</b>	<b>0.612</b>	<b>0.151</b>	<b>0.702</b>	<b>0.248</b>	<b>0.790</b>	<b>0.190</b>
<b>Corrective recast</b>						
Grammatical	0.690	0.200	0.810	0.230	0.798	0.246
Ungrammatical	0.332	0.185	0.463	0.244	0.511	0.268
<b>Total</b>	<b>0.509</b>	<b>0.146</b>	<b>0.635</b>	<b>0.190</b>	<b>0.651</b>	<b>0.204</b>
<b>Control</b>						
Grammatical	0.761	0.247	0.833	0.135	0.821	0.184
Ungrammatical	0.345	0.275	0.452	0.338	0.428	0.318
<b>Total</b>	<b>0.555</b>	<b>0.237</b>	<b>0.640</b>	<b>0.206</b>	<b>0.618</b>	<b>0.269</b>

A test of ANOVA was run on the UGJT pretest scores to find out whether the groups were comparable. No statistically significant differences were found for the different components of the UGJT;  $F(2, 36) = 2.109, p = .137$ ,  $F(2, 36) = 0.053, p = .948$ ,  $F(2, 36) = 0.917, p = .41$  for the grammatical, ungrammatical and total UGJT items respectively. Repeated measures of ANOVAs revealed significant time effect for the grammatical, ungrammatical and total items ( $F(2, 32) = 3.367, p = .047$ ,  $F(2, 32) = 8.556, p = .001$ ,  $F(2, 32) = 11.946, p = .000$ , respectively). However, there was neither a significant group effect ( $F(2, 33) = 1.486, p = .241$ ,  $F(2, 33) = 0.626, p = .541$ ,  $F(2, 33) = 1.205, p = .312$ ) nor a group  $\times$  time effect for the grammatical, ungrammatical and total items of the UGJT ( $F(4, 64) = 0.695, p = .598$ ,  $F(4, 64) = 0.786, p = .538$ ,  $F(4, 64) = 0.873, p = .485$ , respectively).

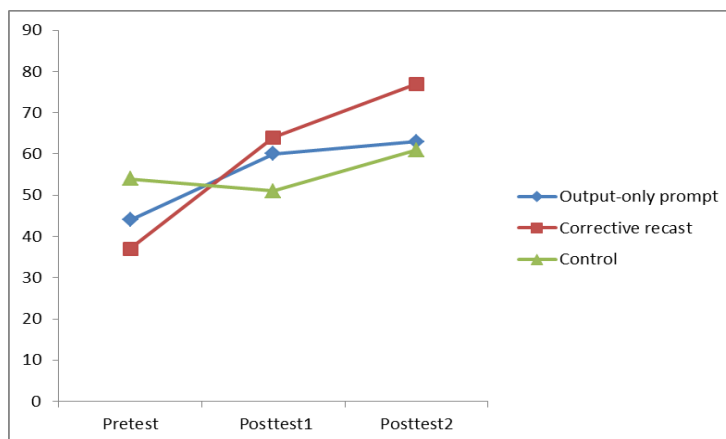
#### 4.2. Oral Narration Results

The descriptive statistics for the performance of learners on oral measures on the pretests showed that the mean score of the control group was higher than the prompt and corrective recast groups ( $M = 54\%$  for the control group and  $M = 40\%$ , and  $M = 34\%$  for the prompt and corrective recast group respectively, see Table 2). The mean scores of both experimental groups, however, surpassed that of the control group in the immediate posttest with the corrective recast group showing a better performance over the other two groups. The ascending trend of both experimental groups in the delayed posttest was maintained although a similar trend of mean increase was observed in the control group as well.

**Table 2: Descriptive statistics for oral narrative task**

Groups	Pretest		Posttest 1		Posttest 2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Output-only prompts	0.405	0.337	0.550	0.275	0.575	0.320
Corrective recasts	0.344	0.294	0.620	0.222	0.762	0.120
Control	0.542	0.270	0.512	0.265	0.609	0.301

To find out whether the effect of the instructional intervention was significant, analysis of covariance (ANCOVA) was run on the posttest data using learners' pretest scores as the covariate. The decision to use ANCOVA was made based on the assumption that learners' prior knowledge of the target structure may facilitate the noticeability of the corrective intent of CF, and thereby mediates with its effectiveness (see also Ammar and Spada, 2006; Sato and Loewen, 2018). ANCOVA results revealed a significant mean difference between groups in the immediate posttest,  $F(2, 32) = 3.887, p = .032$ . Post hoc Tukey pairwise comparison showed that the corrective recast group significantly outperformed the control group. No statistically significant differences were observed between the prompt and the control group or the prompt and the corrective recast group. ANCOVA run on the delayed posttest revealed that the mean differences between the groups tended towards significance;  $F(2, 32) = 3.112, p = .060$ . Mean comparison also showed a medium and a large effect size from pretest to immediate posttest for the prompt and corrective recast groups ( $d = 0.47, d = 1.05$ , respectively). A small and near-large effect size was recorded from the immediate to the delayed posttest for the prompt and corrective recast groups ( $d = 0.08, d = 0.79$ , respectively). A small effect size was recorded from the immediate to the delayed posttest for the control group as well ( $d = 0.34$ ).



**Figure 1. Mean comparison of experimental and control groups**

Figure 1 shows the comparison between the performance of the three participating groups on the pretest, immediate posttest and delayed posttest. It reveals that the corrective recast group exhibits a steadier line of improvement than the other groups. The mean score of the participants of this group increased constantly with time. The prompt group also revealed some degree of increase in their mean score in the immediate posttest. However, its rising trend was

considerably reduced on the delayed posttest, making the difference between the performance of this group and the control group less noticeable.

## 5. DISCUSSION

The research question asked what kind of corrective feedback (output-only prompts or corrective recasts) is more effective in helping EFL learners develop their explicit and implicit knowledge of the third person singular '-s'. To detect possible changes in the explicit knowledge of learners, their performance on the UGJT for the three testing stages was compared. The results showed that there were no significant mean differences among the three participating groups. In other words, CF regardless of type, had no significant effect on learners' explicit knowledge of the target structure. The findings echoed the results of Ellis, *et al.* (2006) and Ellis (2007) in which neither prompts nor recasts were statistically effective in changing learners' explicit knowledge of simple past tense and comparative '-er'.

The possible explanation for the UGJT results lies in the learners' prior knowledge of this structure. The participants of the study had already had a record of receiving ample instruction on simple present tense both at high school and during their nine-month instruction at the preparatory school. For example, as Table 1 showed, learners' performance on the grammatical items of UGJT was at the ceiling level before the experiment had started. The prompt, corrective recast and control group scored 85%, 69% and 76% on the grammatical items respectively. That is why even when the score of the prompt group increased to 93% in the delayed posttest, no significant among-group differences were recorded.

To detect possible effects of corrective feedback on the implicit knowledge of learners, oral narration tasks were used. As the results of data analysis showed, the differences between the mean scores of the participating groups reached significance on the immediate posttest, and the corrective recast group significantly outperformed the control group. The differences between the accuracy scores of the prompt group and control group, on the other hand, never reached significance in both the immediate and delayed posttest. Our findings are in line with those of Li (2018) where learners benefited more from recasts than output-only prompts. However, they contradict with the majority of classroom-based comparative studies where prompts were proved more effective than recasts.

How can we account for the efficiency of recasts in the immediate posttest? The answer may lie in the explicitness with which recasts were operationalized in the current study. As Lyster (1998) argued, the role of recasts in language classes is usually ambiguous. It is not always used for the sole purpose of correcting learners' errors, and at times, teachers use recasts to fulfill a dual function of asking or providing additional information as well as offering correction. Moreover, non-corrective repetition is used in almost the same proportion and follows the same functional pattern as recasts, making it difficult for learners to differentiate between them. Even if when learners succeed to perceive teachers' recasts as corrective, they may not be able to decide what language area, syntax, semantic or phonology, is addressed by teachers (Mackey, Gass and McDonough, 2000).

To avoid the inherent ambiguity of recasts, in the present study, steps were taken to make their corrective force salient. The repetition of learners' utterances with supra-segmental manipulation over erroneous verbs sent a clear signal to learners that they had made an error. It also indicated where the errors were located. Furthermore, the likelihood that learners would interpret the provided corrections as teacher's comments on the content of messages, that is, semantic feedback, was also eliminated as the instructor immediately supplied the correct exemplars with falling intonation and emphatic stress on the verbs again. Learners thus managed to map their deviant structures with those of instructor's. The recasts turned out to be effective. Our findings echoed those of Chen (2010), Doughty and Varela (1998), Nassaji

(2009) and Yongbin (2015) where it was found that explicitness can enhance recast effectiveness.

The effectiveness of corrective recasts can also be attributed to the type of language evidence that learners were provided with. As mentioned earlier, the recasts in this study consisted of repetition plus recast. Such response to learners' errors provided both negative and positive evidence for L2 learners; repetition provided negative evidence by indicating that something had gone wrong, and the follow-up recast provided the positive evidence by offering the correct form. The mixed type of evidence inherent in the corrective recasts appeared to be more effective than output-only prompts that only sent negative evidence.

As for the relatively weaker performance of the prompt group compared to the corrective recast group, several other reasons can be offered. First, our prompt group lacked one of the most explicit types of CF moves i.e. meta-linguistic explanations. The lack of this explicit feedback strategy made the nature of the errors unobtrusive, especially for the less proficient learners. In the absence of meta-linguistic clues, these learners might have recognized the locus of their errors but failed to realize the source and nature of them. The importance of meta-linguistic information is especially noticeable in meaning-oriented classes where learners' attention is channeled towards communication, and as results, they are left with few mental resources to process language forms. In one of the treatment session of the prompt group, for example, overall 15 instances of erroneous use of the target language were recorded. Judging from the audio tape, it appeared that only in five of these instances the researcher's feedback resulted in learners' self-correction. In two third of the time, teachers' prompts lead to peer-initiated correction. Example 4 and 5 below show how peer correction occurred. In example 4, the storyteller's lengthy pause created the time lapse for the second learner to intervene and conduct the correction. In example 5, the storyteller considered the researcher's feedback as a response to the content of the message thereby creating the opportunity for the second learner to do the correction. In this sense, prompts, at least the way they were actualized in this study, may not always lead into discovery-based processes as it was suggested by Lyster (1998).

- 4) L1: She hate people=  
 R: =She **hate**> people?  
 L1: .....(silence)  
 L2: She hates people.
- 5) L1: She play tennis in her free time and=  
 R: =She **play** > tennis??? She >....?  
 L1: Yes, she play tennis teacher=  
 L2: =She **plays** tennis.

Second, the efficacy of CF can also be examined from a psycholinguistic perspective as well. Despite its positive impact on the acquisition process, noticing, by itself, does not guarantee a change in learners' linguistic competence. As Ellis (2010) argues, the acquisition of L2 elements requires learners' positive affective responses as well as cognitive ones. To ensure that in-depth processing of the target structure occurs, learners should be made aware of both the corrective force of feedback and the fact that the error needs to be attended to and processed. Kartchava and Ammar (2014b), for example, found a positive correlation between learners' noticing of CF and their belief of the importance of error correction. Although the decision over the importance or lack of importance of accuracy is something that learners make on their own, this does not mean that instructors have no role to play in it. The different discursal moves and paralinguistic information accompanying CF can send various signals to learners. A teacher's swift shift of focus from language form to meaning in a communicative task could transmit equivocal messages to learners. They may get the incorrect perception that their errors are not in

fact important and could be overlooked in the first place. On the other hand, when teachers make a lengthy pause for an error and reformulate the erroneous part with an emphatic stress, it may send additional messages, besides the linguistic one, to learners that the error is important and requires their attention. The prompt group in our study apparently failed to receive this message as strongly as the explicit recast group did, and therefore, may not have ascribed much importance to their errors. Further studies are required to examine how CF effectiveness is mediated by learners' attitude towards error correction in general, and how teachers can manipulate learners' perception of CF in a positive way (see for example, Sato & Loewen, 2018).

Third, the effectiveness of CF may also have been related to CF preference of learners and cultural variables. The possibility existed that the participants of the study, whose earlier education in the secondary school was mainly grammar-based, had developed a preference for feedback strategies that were semantically more transparent and provided opportunities for the cognitive mapping of their erroneous production with correct exemplars (Long, 1996, 2007). Li (2018), for example, argued that Chinese learners' cultural value for repetition allowed them to benefit more from recasts than prompts. The former apparently provided the opportunities for a private repetition whereas the latter did not. Akiyama (2017), also, found that learners conducted more successful uptake when they received their favorable types of CF. The interaction between CF types, cultural factors and learners' preference is another area awaiting further research.

The posttest results revealed that the superior performance of learners in the corrective recast group on the oral narration immediate posttest was not fully carried over to the delayed posttest. The mean difference between corrective recasts and control group only approached significance. Several factors could affect this outcome. First, the inherent learning difficulty of the target structure may have undermined the effectiveness of feedback. Dekeyser (2005), for example, argues that the fact that in third person '-s' a single morpheme is used to express three different meanings (singular, third person, and present tense) makes this structure difficult to use. Drawing on Pienemann (1998) learning third person '-s' is difficult since it requires making the right connection between subjects and verbs. Ellis (2005) noted that when learners are under time pressure and their focus is on meaning, the accurate use of this structure is not much expected. Second, the so-called input-poor context, in which the experiment was conducted, could be the other reason. The fact that the experiment was carried out in an EFL setting where learners did not have much exposure to the target language outside their language classes may have had a negative impact on the final results. Third, the length of the instructional intervention might be another factor at work. Three treatment sessions with the total instructional intervention of two hours may not have been long enough to bring changes in the interlanguage of learners. Other studies also show that the length of instruction may be a decisive variable. For example Erlam and Loewen (2010) applied one-hour of CF instruction and Kartchava and Ammar's (2014a) feedback sessions took only two hours and none of these studies found a positive effect for CF on the acquisition process.

Overall, however, the fact that the mean score of the corrective recast group kept its upward trend between the two posttests (the effect size of corrective recast group was close to large from the immediate posttest to delayed posttest  $d = 0.79$ ) and the mean score of the prompt group never experienced a downward trend, implies that both experimental groups might have benefited from a longer instruction.

## 6. CONCLUSION

Lyster (1998) in his earlier conclusion of the CF studies stated that "recasts may be beneficial when the learners' attention is intentionally drawn to the corrective reformulation"

(p.73). Similarly, Sheen (2006) suggested that “the more explicit recasts are, the more potentially salient they become and thus the more effective they are likely to be” (p. 367). Our findings, at least as far as the short-run effect is concerned, offered some evidence in support of these claims. They revealed that recasts once actualized in an explicit manner can be an effective feedback strategy. The findings also suggested that contrary to the current research results, prompting learners to conduct self-correction is not necessarily more effective than recasting, and that at least in some EFL contexts, explicit recasts might even be more beneficial than output-only prompts.

The mixed nature of operationalization of corrective recast in the present study (i.e. repetition followed by recast) also suggested that the most effective CF strategies might be the ones that are offered in a combined manner, where both negative and positive evidence is provided simultaneously. Further classroom-based research can be designed to examine the effectiveness of different combinations of CF. Observational studies, for example, can discover the teachers’ most common used patterns of interactional moves between input-providing and output-prompting CF in language classes and their effectiveness. Studies can be designed to examine whether the negotiated feedback, for example, the ones that gradually move from indirect feedback towards direct one (Nassaji, 2016), is more effective than the none-negotiated one, like the ones used in the present study. In the long run, the findings of the study underscored the importance of structural difficulties suggesting that some language features are more difficult to learn, and may require more prolonged instruction. Future studies may also investigate whether the amount and intensity of CF make a difference in learning language elements with various structural difficulties.

The study has several limitations. First, the choice of third person singular as the target structure limited the examination of the effectiveness of CF to implicit knowledge only. As mentioned earlier, learners’ earlier primary and secondary education had led them to develop a ceiling level of explicit knowledge before the onset of the study. A different language feature, passive tense for instance, may have allowed investigating the effectiveness of CF on both implicit and explicit knowledge. Second, of six recordings of the treatment sessions in the experimental groups, three were damaged and became unusable. A better picture of what went on during the instructional intervention could have been achieved if the recordings remained intact. Third, the small scale of the participants restricted the generalizability of the findings and increased the likelihood that the results might have been affected by learners’ personal attitude towards feedback. Finally, a questionnaire or an interview at the end of the study could have provided some information regarding learners’ awareness of or/and attitude towards the error correction. Despite these limitations, however, it is hoped that the findings of the present study would shed light on the role of CF in the acquisition process, and the way a healthy balance can be struck between form and meaning in language classes.

## 7. REFERENCES

- Akiyama, Y. (2017). Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: A longitudinal investigation. *System, 64*, 58-73.
- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all: Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition, 28*(4), 544-548.
- Carroll, S. (2001). *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition, 15*(3), 357-386.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners’ errors. *Language Learning, 27*(1), 29-46.



- Chen, H. J. H. (1996). *A study of the effect of corrective feedback on foreign language learning: American students learning Chinese classifiers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Chen, Z. (2010). Explicit recast, implicit recast and the acquisition of English noun plural: A comparative study. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(6), 55-70.
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529-555.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp.42-63). Cambridge, Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(1), 1-25.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second Language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Egi, T. (2007). Interpreting recasts as linguistic evidence: The role of linguistic target, length, and degree of change. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(4), 511-537.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 41-72.
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction and second language acquisition* (pp. 339-360). Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2010). A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335-349.
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 575-600.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and learning of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(3), 339-368.
- Erlam, R., & Loewen, S. (2010). Implicit and explicit recasts in L2 oral French interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 67(4), 877-905.
- Goldschneider, J., & DeKeyser, R. (2001). Explaining the 'natural order of L2 morpheme acquisition' in English: A metaanalysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50.
- Guchte, M.V.D., & Braaksma, M. (2015). Learning new grammatical structures in task-based language learning: The effects of recasts and prompts. *The Modern Language Journal*, 99(2), 246-262.
- Kartchava, E., & Ammar, A. (2014a). The noticeability and effectiveness of corrective feedback in relation to target type. *Language Teaching Research*, 18(4), 428-452.
- Kartchava, E., & Ammar, A. (2014b). Learners' beliefs as mediators of what is noticed and learned in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 48, 86-109.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Li, H. (2018). Recasts and output-only prompts, individual learner factors and short-term EFL learning. *System*, 76, 103-115.
- Long, M. H. (1998). Focus on form in task-based language teaching, *University of Hawai'Working Papers in ESL*, 16(2), 35-49.
- Loewen, S., & Nabei, T. (2007). Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction and second language acquisition* (pp. 339-360). Oxford, Oxford University Press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA, Academic Press.
- Long, M. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 51-80.

- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Lyster, R., & Izquierdo, J. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 59(2), 453-498.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Mackey, A., Gass S., & McDonough K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4) 471-497.
- Nagata, N. (1993). Intelligent computer feedback for second language instruction. *Modern Language Journal*, 77(3), 330-339.
- Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59(2), 411-452.
- Nassaji, H. (2016). Anniversary article Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, 20(4), 535-562.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help in the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Philp, J. (2003). Constraints on “noticing the gap”: non-native speakers’ noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1) 99-126.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second-language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers’ oral feedback practices and their beliefs. *System*, 65, 65-79.
- Rosa, E. M., & Leow, R.P. (2004). Awareness, different learning conditions, and second language development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 269-292.
- Sanz, C. (2004). Computer delivered implicit vs. explicit feedback in processing instruction. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 245–59). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Sato, M. & Loewen, S. (2018). Metacognitive instruction enhances the effectiveness of corrective feedback: Variables effects of feedback types and linguistic targets. *Language Learning*, 68(2), 507-545.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), 361-392.
- Spada, N., & Lightbown, P. (2009). Interaction research in second/foreign language classrooms. In A. Mackey, & C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction* (pp.157–175). New York, Routledge.
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners’ acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 235-263.
- Yongbin Z. (2015). *The effects of explicit and implicit recasts on the acquisition of two grammatical structures and the mediating role of working memory*. Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland, Auckland.

## Geniş Özet

B biçimlendirme en yaygın kullanılan düzeltici dönüt (CF) stratejilerinden biridir. Genelde örtük olarak adlandırılrsa da, bu düzeltici dönütün açık/örtük gücünün dilbilimsel ve dilbilimsel olmayan değişkenlere bağlı olarak önemli ölçüde değişebileceği konusunda görüş birliği vardır. Örneğin, pekiştirme vurgusunun kullanılması, bu dönütün düzeltici gücünü oldukça belirgin hale getirebilir. Açık biçimlendirmelerin etkinliği lehine kuramsal destek olmasına rağmen, bu konuda özellikle denek sayısı oldukça sınırlı olan sınıf ortamında yapılmış deneysel çalışmalara yenilerinin de eklenmesine gereksinim

duyulmaktadır. Biçimlendirmeler girdi sağlayan düzeltici dönütlere örnek sayılırken, yönlendiriciler çıkış-ıttıcı düzeltici dönüte örnek teşkil etmektedirler. Karşılaştırmalı ikinci dil edinimi çalışmalarında, yönlendiricilerin biçimlendirmelere karşı göreceli etkinliğe sahip olduğuyula ilgili deneysel çalışmalar bu anlamda destek sunmaktadır. Bu araştırmalar öğrencilerin kendi kaynaklarını kullanmaya yönlendirilmeleri ve öğrenecekleri yapıları belleklerinden sürekli geri getirmeleri şeklinde düzenlenmiş yönlendiricilerin edinim sürecinde biçimlendirmelerden daha etkili düzeltici dönütlere olduklarını orta koymuştur. Bununla birlikte, yönlendiricilerin yekpare bir yapı olarak işlevselleştirilmediklerini ve bağımsız değişkenler olarak kullanılan yönlendirici stratejilerin sayısının önemli ölçüde değiştiğini de belirtmek gerekir. Örnek verecek olursak, karşılaştırmalı çalışmaların çoğunda yönlendiricileri temsil eden üstdilbilimsel bilgiler ya tek başlarına ya da diğer çıktı-ıstemleri geri bildirim stratejileriyle birlikte kullanılmışlardır. Daha önceki araştırmaların üstdilbilimsel dönütün oldukça etkin olduğuna dair belirleyici kanıtlar bulunmuş olmaları göz önüne alındığında, bu çalışma, üstdilbilimsel bilgilerin dışında diğer yönlendiricilerin öğrencilerin kendi kendilerini düzeltebilmeleri için eşit derecede etkili olup olamayacaklarını bulmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'daki bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda bulunan üç ayrı sınıfta okuyan yirmisi erkek ve on dokuz kız olan, otuz altı gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri alt-orta düzeydedir. Üç sınıf, her grupta 12 şer öğrenci olmak üzere, rastgele iki deney ve bir kontrol grubu olarak düzenlenmiştir. Çalışmada hedeflenen dil bilgisel yapı İngilizce geniş zamanda kullanılan üçüncü tekil şahıs '-s' olarak belirlenmiştir. Katılımcı gruplar hedef yapının kullanımını gerekli kılan üç iletişim oturumuna katılmış ve her oturumda öğrenciler benzer bir prosedürü tamamlamışlar: aynı hikâyelerin farklı versiyonlarını okumuş, hikâyelerini önce yanlarında bulunan sınıf arkadaşlarına sonra da bütün sınıfa yeniden anlattmışlar ve daha sonra sorulan sorulara cevap vererek görüşlerini ifade etmişlerdir. Tüm metinler geniş zamanda birinci tekil şahıs diliyle yazılmıştır, ancak öğrenciler akranlarına ve sınıfa anlatırken geniş zamanın üçüncü tekil şahsını kullanmak zorunda bırakılmıştır. Deneklerin hedef yapıyı hatalı kullanmaları durumunda, deney gruplarındaki katılımcılara açık biçimlendirme ve sadece çıktıya dayalı yönlendirici olmak üzere iki farklı türde düzeltici dönüt verilmiştir. Biçimlendirme iki ardışık aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, öğrencilerin cümlelerindeki hatalar yükselen bir ses tonuyla hatalı kısımlara vurgu yapılarak tekrarlanmıştır. İlk aşamadan hemen sonra gelen ikinci aşamada, öğrencilerin ifadeleri düşen tonlama kullanılarak yeniden biçimlendirilmiş ve yine fiile vurgu eklenmiştir. Sadece çıktıya dayalı yönlendiriciler tekrarlama ve çıkartım biçiminde uygulanmıştır. Süresiz dilbilgisi karar verme testleri (UGJT) ve sözlü anlatım testi ilk kez, öğrencilerin uygulama oturumlarından hemen sonra ve ikinci kez uygulamalar bittikten on gün sonra hedef yapıdaki dilbilgisi değişimlerini ölçmek için kullanılmıştır. UGJT, 7 doğru ve 7 yanlış olmak üzere 14 yazılı maddeden oluşmuştur. Sözlü anlatım testi ise üç sıradan kişinin günlük hayatı hakkında yazılmış üç ayrı öyküden oluşmuştur. Her hikâyeye üç test oturumundan birinde kullanılmıştır. Bütün öyküler geniş zamanda birinci tekil şahıs olarak yazılmıştır; ancak, öğrencilerin bu hikâyeleri üçüncü tekil şahıs olarak okumaları ve anlatmaları istenmiştir. UGJT testi ve sözlü anlatım testi sırasıyla açık ve örtük bilginin ölçümlerinde kullanılmıştır. UGJT verileri üzerinde ANOVA testleri uygulanmış ve sonuçlar ne birinci ne de gecikmeli testlerde çalışma grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. ANCOVA ise üç katılımcı grubun sözlü anlatım testinden elde ettikleri ortalamaları ön test puanlarını ortak değişken olarak ele alarak karşılaştırmıştır. Sonuç olarak birincil testteki gruplar arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmış;  $F(2, 32) = 3.887, p = 0.032$  ve bağlamda biçimlendirme grubunun kontrol grubundan anlamlı bir şekilde öne geçtiği gözlemlenmiştir. Ancak, çıktıya dayalı yönlendirici grup ve kontrol grubunun arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Gecikmeli olarak yapılan ikinci testte, gruplar arasındaki ortalama farklılıkların sadece anlamlılığa doğru eğilimli olduğu tespit edilmiştir;  $F(2, 32) = 3.112, p = 0.060$ . Bulgular, açık biçimlendirmenin etkinliğini göstermekte olup, dilbilimsel manipülasyonların biçimlendirmenin belirginliğini ve fark edilebilirliğini artırabileceğini ve böylece ikinci dil özelliklerinin işlenme süreçlerini kolaylaştırabileceğinin bir kanıtıdır. Sonuçlar aynı zamanda, hem olumlu hem de olumsuz girdilerin biçimlendirme grubunda gerçekleştirildiği gibi bir araya getirilmiş bir şekilde sunulmasının dil edinimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca Türkiye gibi İngilizcenin yabancı dil olarak kullanıldığı bazı bağlamlarda, açık biçimlendirmelerin sadece çıktıya dayalı yönlendiricilerden daha yararlı olabileceği değerlendirilmektedir. Uzun vadede, bulgular üçüncü tekil şahıs '-s' sinin yapısal zorluklarının altını çizerek bazı dil özelliklerinin düzeltici dönüte karşı daha dirençli olabileceğini ve daha uzun süreli bir öğretim desteğine ihtiyaç duyulabileceğini ileri sürmektedir.

## Appendix A

### Untimed Grammaticality Judgment Test

#### A. Grammatical items targeting third person '-s'

1. My sister works very hard.
2. Maria's friend speaks two foreign languages.
3. He is a professional football player, and makes a lot of money.
4. My mother's company pays her a lot of money.
5. Watching football on TV changes students' habits.
6. A plane flies from here to London every Friday.
7. A new research study shows that young men usually drive fast.

#### B. Ungrammatical items targeting third person '-s'

8. The computer in my office break down every week.
9. Our country need to spend more money on sports.
10. Rice grow better in a wet climate.
11. Studying in a foreign country cost a lot of money.
12. Tom's brother smoke cigarette when he has exams.
13. Our school bus is old and make a lot of noise.
14. Their dog bark terribly at nights.

## Appendix B

### An example of oral narrative tasks used in the testing sessions.

*Read the following short story about the daily life of Lucy. You can use the words listed below to help you remember the story.*

My name is Ferzana and I am a night sister in a hospital in London. I work eight nights on, six nights off from 9 p.m. to 8 a.m. I get an hour break to drink tea and coffee, which is very welcome about midnight when I start feeling a little sleepy.

Except for some small problems, the night shifts are ok. One of the problems is that when I finish my eight-night shifts, it usually takes me two or four days to get over it and get used to sleeping at night again. The other problem is the headache that I get from the lighting in the hospital.

During the day, my job is usually physical; I change beds, give medicine to the patients...etc. but at nights it changes into a psychological one. I talk with patients and listen to their life stories. This is, in fact, the happiest part of my job when I manage to win their trust and make them share their feelings with me.

The job has not created a lot of problems for me though. I share a flat in a hospital house with a nurse on different shifts so that we could work out shopping and cleaning between us. I do all my socializing in six days when I am not in duty. I go to the movies or play tennis with my friends. But I have asked my friends not to visit me before six o'clock because if I am going to do night work, I must get a good day's sleep. If I work hard, I may become a tutor and train nurses in the future. Who knows!

- Working hours
- Two problems at work
- Her job in the morning
- Her job at night
- Socializing
- Future plan

## A Comparative Analysis of the Effect of Students' Affective Characteristics on Their Science Performance between Countries Based on PISA 2015 Data

### PISA 2015 Sonuçlarına Göre Duyuşsal Özelliklerin Öğrencilerin Fen Performansları Üzerine Etkisinin Ülkeler Arası Karşılaştırılması

Kaan BATI\*, Mehmet İKbal YETİŞİR\*\*, Gökhan GÜNEŞ\*\*\*

• Received: 03.02.2018 • Accepted: 02.03.2019 • Published: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Batı, K., Yetişir, M. İ., & Güneş, G. (2019). PISA 2015 sonuçlarına göre duyuşsal özelliklerin öğrencilerin fen performansları üzerine etkisinin ülkeler arası karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 999-1014. doi: 10.16986/HUJE.2019050025

**Citation Information:** Batı, K., Yetişir, M. İ., & Güneş, G. (2019). A comparative analysis of the effect of students' affective characteristics on their science performance between countries based on PISA 2015 data. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 999-1014. doi: 10.16986/HUJE.2019050025

**ABSTRACT:** Based on the results of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2015, this study aimed to determine the extent to which affective characteristics such as epistemic beliefs, motivation and self-efficacy predicted students' performance in science and whether this differed between countries that exhibited different levels of achievement. In accordance with the purpose of the study, two countries were randomly selected from each of the three achievement levels defined by PISA (above average, average, and below average) and all the students that took the test from the selected countries were included in the analysis. A simple linear regression analysis was performed using the IDB Analyzer program, which facilitated the analysis of the layered data collected in this study. According to the results, it was determined that the students' affective characteristics predicted their science performance by 30% regardless of the achievement level.

**Keywords:** PISA, science performance, affective characteristics

**ÖZ:** Bu araştırma kapsamında PISA 2015 sonuçlarına göre, epistemolojik inanç, motivasyon ve öz yeterlik gibi duyuşsal özelliklerin, öğrencilerin fen performanslarını ne derece açıkladığı ve bu açıklama düzeyinin farklı başarı performansını sergileyen ülkeler arasında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, PISA tarafından tanımlanmış üç başarı düzeyinin (ortalama üstü, ortalama düzey, ortalama altı) her birinden seçkisiz yolla ikişer ülke seçilmiş ve seçilen ülkelerdeki sınava giren öğrencilerin tamamı analize dâhil edilmiştir. Verilerin analizi için, PISA verilerinin katmanlı yapısı sebebiyle IDB Analyzer programı kullanılmış ve değişkenlerin öğrencilerin fen performanslarını yordama düzeylerinin tespiti için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre hangi başarı diliminde olursa olsun, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin fen performanslarını %30 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** PISA, fen performansı, duyuşsal özellikler

## 1. INTRODUCTION

The Program for International Student Assessment (PISA) is an international comparative student surveillance and assessment process conducted every three years by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) to determine the achievement levels of 15-

\* Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [kaanbati@hacettepe.edu.tr](mailto:kaanbati@hacettepe.edu.tr) (ORCID: 0000-0002-6169-7871)

\*\* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [mehmetikbal@yahoo.com](mailto:mehmetikbal@yahoo.com) (ORCID: 0000-0003-1769-4937)

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Hakkari-TÜRKİYE. e-posta: [gokhangunes44@gmail.com](mailto:gokhangunes44@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-8923-3315)

year-old students from the participant countries in science, mathematics, and literacy. In addition to the achievement levels, this assessment also allows for cross-country comparisons to be undertaken in terms of the students' skills regarding science, mathematics and literacy. Furthermore, PISA collects other data related to different variables that are considered to affect the quality of education, such as family, school, and socioeconomic status. In every three-year cycle of this implementation, the focus is on one of the domains including reading skills, mathematical literacy and science literacy. Science literacy, as one of the focal subjects of PISA, is defined as "the ability to engage with science-related issues" (OECD, 2016); thus, through this item, PISA aims to measure scientific competencies, understanding, and attitudes toward science (Bybee, McCrae, and Laurie, 2009). The definition of PISA science literacy is based on the assumption that a student's specific science-related response not only requires skills and knowledge but also depends on their willingness to engage in the topic (OECD, 2016).

A review of the related literature shows that socio-economic level is the most important factor that determines the scientific and literacy levels of students (Perry, 2010). According to Perry (2010), the socio-economic level of not only students' family but also their school directly affects their science achievement. Stacey (2010) showed that in addition to students from low socio-economic status having lower academic achievement in science, they also have lower levels of interest in science-related issues compared to those students with higher socio-economic status. The author reported that this result was more prominently observed in Switzerland, Belgium, Ireland, and France. Sun, Bradley and Akers (2012) stated that another factor affecting students' positive attitude towards science is how much their parents place value on and are interested in this area. It may not be possible to explain this effect directly using the socio-economic level. However, the findings of the research conducted by Lin, Hong and Huang (2012) offer an insight into this issue by demonstrating that affective factors, such as interest and enjoyment significantly influence students' level of scientific literacy. Undoubtedly, students acquire the positive emotions of their main careers and develop a positive attitude towards science.

PISA states that students' thoughts about themselves and their attitudes towards science-related activities effect their current and future engagement with science. The attitudes and beliefs of students play an important role in their responses to items that measure their science performance. In PISA 2015, the attitudes, beliefs and values of students were examined by their performance in the test items, rather than their responses to items presented in the form of written questions (OECD, 2016). In addition to external factors such as teacher experience, teaching environment, and teaching strategies and techniques that are used, many internal dynamics; i.e., affective characteristics, such as motivation, self-efficacy, readiness, self-control, and epistemic beliefs play a significant role in the determination of student achievement. Although the academic achievement of students is expressed in numerical results, it is known that such affective characteristics directly influence student achievement (Cano, 2005; Linnenbrink and Pintrich, 2003; Schunk, 1990). Thus, international assessment programs, such as PISA and the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) use tools developed in the light of current literature specifically to examine affective characteristics considered to influence students' science achievement (Marsh and Hau, 2004; Zhang and Liu, 2016).

Beliefs, in the general sense, are convictions regarding issues, events and cognitive schemes (Krows, 1999). One of the most important dynamics that affect the learning process of students is their belief that they will learn. A person's belief that they will be able to perform a task is referred to as self-efficacy (Bandura, 1982). The relationship between an individual's self-efficacy levels and achievements has been noted in the literature. Palmer (2006) suggested that individuals with higher self-efficacy perform tasks actively and willingly, which leads to

success, whereas those with lower self-efficacy have lower levels of willingness and enthusiasm to perform tasks and consequently, their achievement is usually below the target level. Pajares (1996) considered that the higher success of students with high self-efficacy compared to those having lower self-efficacy but with similar skills is due to the greater effort and persistence of the former to achieve. The findings of several studies have revealed the significant relationship between academic achievement and self-efficacy (Britni and Pajares, 2006; Anderman and Young, 1994; Lau and Roeser, 2002). In addition, Bandura and Locke (2003) suggested that none of the tools that are available in educational research have the same capacity as self-efficacy in predicting student achievement.

Another affective characteristic of individuals is their beliefs about knowledge and learning, which was referred to as ‘epistemic beliefs’ by Schommer (1990). The term epistemology can be defined as the source, nature, limitations, system, and accuracy of human knowledge (Hofer, 2002). Epistemic beliefs, in the general sense, are the subjective beliefs of individuals concerning what knowledge is and how knowing and learning take place (Deryakulu, 2004). Perry (1981) considers epistemic beliefs as an individual’s views concerning what knowledge is, how it can be obtained, and its level of certainty, boundaries and criteria. From this, it can be assumed that epistemic beliefs play an undeniable role in structuring knowledge, producing new knowledge, and achieving academic success.

Learning motivation is one of the important determinants of student achievement. Yılmaz, Huyugüzel and Çavaş (2007) defined motivation as an affective factor that drives the human organism, determines their persistence and energy, and directs and maintains their behavior. According to Watters and Ginns (2000), motivation is a complex psychological structure that attempts to explain the behavior and effort exhibited in different activities. The relationship between achievement and this complex psychological structure; i.e., motivation is explained by Wolters and Rosenthal (2000) as that highly motivated students tend to devote more effort and show more determination when performing classroom activities and tasks than those with a lower level of motivation.

### 1.1. Objective and Significance of the Study

A review of the national and international literature shows that many demographic variables such as teacher attitudes, the budget allocated to education, educational level of parents, and physical conditions of schools, and more importantly the gross national products of countries, significantly predict the academic achievement of students. The affective characteristics of students can be considered as important variables that predict student achievement (Dursun-Sürmeli and Ünver, 2017). Previous studies have demonstrated the relationship between self-efficacy beliefs and student achievement (Ader, 2004; Pajares and Graham, 1999; Schunk, 1990; Zimmerman, Bandura, and Martinez-Pons, 1992), the effect of motivation and affective characteristics on academic achievement (McLeod, 1992; Richardson and Suinn, 1972), and the ability of Bloom’s affective entry characteristics (interest, attitude, and academic self-concept) to explain 25% of variability in achievement (Senemoğlu, 2010). In this context, it is clear that affective characteristics are strongly related to and have a predictive power over student achievement.

Despite the wide availability of studies emphasizing the importance of affective characteristics for student achievement, no study has been undertaken to measure the variations in the predictive capacity of these characteristics between different countries. Based solely on the reports of PISA and TIMMS, it is not easy to establish the presence of a relationship between motivation and achievement in a way that could cover all the countries. For example, according to results of PISA 2015 (OECD, 2016), in South Korea, while the vast majority of students report that they do not like science, this country has a high level of science achievement. In contrast, the attitude of students in Turkey is very positive but their science

achievement is very low. There is no agreed explanation in the literature for the different forms of relationships between student attitude and achievement. Therefore, this study attempts to approach the relationship between science achievement and affective characteristics from a different perspective by comparing the predictive ability of affective characteristics for student achievement between the participant countries of PISA 2015.

The aim of this research is to determine the extent to which students' affective characteristics; i.e., beliefs, motivation, and self-efficacy explain their science achievements and whether this predictive power differs between countries that have different student performance. It is considered that an examination of the countries in which students have different achievement levels will shed light on the determination of policies that will improve student achievement. In line with the objectives, the following research questions were formulated:

- To what extent do affective characteristics of students predict their achievement?
- Does this predictive ability differ between countries with different achievement levels?

## 2. METHODOLOGY

### 2.1. Source of Data

In PISA studies, the preferred sample design is two-step stratified sampling. The first step involves the sampling of individual schools in which 15-year-old students are registered. In the second step, students are selected from the schools identified in the first step (OECD, 2016). In this study, two countries were randomly selected from each of the three achievement levels (above average, average, and below average) defined by PISA for the areas relevant to the study and all the students from the selected countries were included in the analysis. Only Turkey was intentionally chosen for the group with below-average achievement. Table 1 presents a list of all the countries included in the research together with the number of students from each country.

**Table 1: Countries included in the study and number of students**

Achievement Level	Country	Number of Students
Level 1: Above average	Korea	5581
	Japan	6647
Level 2: Average	Spain	6736
	Sweden	5458
Level 3: Below average	Turkey	5895
	Hungary	5658

The distribution of the students of the countries included in the study according to their science performance levels is given in the Table 2.

**Table 2: Distribution of the students into the PISA science performance levels**

	Level 1 and Below	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
	%	%	%	%	%	%
Japan	9,6	18,1	28,2	28,8	12,9	2,4
Korea	14,4	21,7	29,2	24,0	9,2	1,4
Spain	18,3	26,5	31,3	18,9	4,7	0,3
Sweden	21,6	24,0	26,8	19,0	7,2	1,3
Hungary	26	25,5	27,3	16,6	4,3	0,3
Turkey	54,4	31,3	19,1	4,8	0,3	0,0

When Table 2 is examined it can be seen that, the majority Turkish students' science performance stayed at level 1 and under. Korea and Japan have the highest student percentage in level 5 and 6.



## 2.2. Variables

Within the context of this study, the affective characteristics that were expected to predict students' science achievement were identified as epistemic beliefs, current and future engagement with science, science learning motivation, sense of belonging at school, and educational motivation. PISA produces index scores for these variables and analyzes them. More detailed information on the variables examined in the study is given below.

### *Students' Epistemic Beliefs about Science (EPIST)*

Scientific literacy defined in PISA includes not only the knowledge of the natural world and technological artifacts (content knowledge), but also how scientists produce these ideas, and the purpose and nature of scientific research (epistemic knowledge) (OECD, 2016b). Rather than epistemic beliefs in general, PISA focuses on measuring students' "epistemic beliefs about science", which include their convictions concerning the validity and limitations of scientific experiments and the temporary and evolving nature of scientific knowledge. In PISA 2015, to produce an index score on epistemic beliefs about science, the students were given the following statements and asked to respond on a four-point Likert scale as strongly agree, agree, disagree, and strongly disagree (OECD, 2016b):

- "a good way to know if something is true is to do an experiment"*
- "ideas in science sometimes change"*
- "good answers are based on evidence from many different experiments"*
- "it is good to try experiments more than once to make sure of [your] findings"*
- "sometimes scientists change their minds about what is true in science"*
- "the ideas in science books sometimes change"*

### *Current and Future Engagement with Science*

BSMJ: In PISA, to predict the extent to which students will engage with science in the future, the participants are asked about the occupational status they hope to have when they are 30 years old. In response to this item, the students write down an occupation and its definition. The responses to this question are classified according to the 2008 version of the International Classification of Occupational Standards (ISCO-08). The responses obtained are used as a measure of science-related career expectation of students and an index score is generated.

SCIEACT: In different implementation years, to analyze the variations in responses by year, PISA repeats some of the questions. These are called 'trend questions'. The scientific activities (SCIEACT) index is also based on a trend question from PISA 2006 (ST146) (ID 2006: ST19). During the process of producing this index, the students were asked to choose the frequency of performing the following activities using the response categories of "very often", "regularly", "sometimes", and "never or hardly ever" (OECD, 2016b);

- "Watch TV programmes about <broad science>"*
- "Borrow or buy books on <broad science> topics"*
- "Visit web sites about <broad science> topics"*
- "Read <broad science> magazines or science articles in newspapers"*
- "Attend a <science club>"*
- "Simulate natural phenomena in computer programs/virtual labs"*
- "Simulate technical processes in computer programs/virtual labs"*
- "Visit web sites of ecology organisations"*
- "Follow news of science, environmental, or ecology organizations via blogs and microblogging"*

### *Motivation for Learning Science*

JOYSCIE: PISA approaches the determination of student motivation from two different perspectives; intrinsic and instrumental. Intrinsic motivation refers only to the power of performing an activity for the enjoyment it will provide. Intrinsic motivation for science means that a student enjoys science and science-related subjects and finds pleasure in science learning activities (Ryan and Deci, 2009). This type of motivation influences the willingness of students to spend time and effort in science-related activities and their choices of elective courses and future career (Nugent et al., 2015). Enjoyment of science (JOYSCIE) is based on another trend question set that was first used in PISA 2006. This set involves the following statements, to which students are asked to respond according to one of the four points of Likert type; “strongly agree”, “agree”, “disagree”, and “strongly disagree” (OECD, 2016b);

*“I generally have fun when I am learning <broad science> topics”*

*“I like reading about <broad science>”*

*“I am happy working on <broad science> topics”*

*“I enjoy acquiring new knowledge in <broad science>”*

*“I am interested in learning about <broad science>”*

### *Broad interest in science topics*

INTBRSCIE: Interest is one of the components of intrinsic motivation and also one of the reasons why students enjoy learning. What distinguishes interest from other enjoyment sources is that it is always oriented towards an object, activity, knowledge area or target since being interested in something means being engaged in it (Krapp and Prenzel, 2011). PISA created the INTBRSCIE index to measure students’ interest in science. For this purpose, students are given statements about biosphere, motion and forces, energy and transformation, universe and history, and asked to define their level of interest in these topics using a five-point Likert scale “not interested”, “hardly interested”, “interested”, “highly interested”, and “I don’t know what this is” (OECD, 2016b).

### *Instrumental Motivation to Learn Science*

INSTSCIE: Besides intrinsic motivation, another concept used in PISA to measure students’ motivation for science is “instrumental motivation”, which refers to students’ willingness to learn science for themselves and their future careers (Wigfield and Eccles, 2000). For intrinsically motivated students, the science knowledge they acquire at school is useful because it will help them find a job and make it easier for them to perform occupational tasks in the future. INSTSCIE is another index used first in PISA 2006 to determine trends. In this context, the students were asked to respond to the following statements on a four-point Likert-type scale of “strongly agree”, “agree”, “disagree”, and “strongly disagree” (OECD, 2016b);

*“Making an effort in my <school science> subject(s) is worth it because this will help me in the work I want to do later on”*

*“What I learn in my <school science> subject(s) is important for me because I need this for what I want to do later on”*

*“Studying my <school science> subject(s) is worthwhile for me because what I learn will improve my career prospects”*

*“Many things I learn in my <school science> subject(s) will help me to get a job”*

### *Science Self-Efficacy*

SCIEEFF: This refers to competence in situations that require scientific skills, such as scientific explanation of phenomena, evaluation and design of scientific research, or scientific interpretation of data and evidence (Mason et al., 2012). SCIEEFF concerns not only the performance of students but also their career orientations and choice of courses (Nugent et al.,

2015). In order to generate the science self-efficacy (SCIEEFF) index, PISA uses the following statements, to which students respond using a four-point Likert-type scale; "I could do this easily", "I could do this with a bit of effort", "I would struggle to do this on my own", and "I couldn't do this" (OECD, 2016b);

- "Recognise the science question that underlies a newspaper report on a health issue"*
- "Explain why earthquakes occur more frequently in some areas than in others"*
- "Describe the role of antibiotics in the treatment of disease"*
- "Identify the science question associated with the disposal of garbage"*
- "Predict how changes to an environment will affect the survival of certain species; interpret the scientific information provided on the labelling of food items"*
- "Discuss how new evidence can lead you to change your understanding about the possibility of life on Mars"*
- "Identify the better of two explanations for the formation of acid rain"*

As a trend index, SCIEEFF facilitates the monitoring of student improvement from 2006 to 2015.

**BELONG:** This index contains items that measure students' sense of belonging at school. A four-point Likert-type scale is used, in which students choose among "strongly agree", "agree", "disagree", and "strongly disagree" for the following statements (OECD, 2016b):

- "I feel like an outsider (or left out of things) at school"*
- "I make friends easily at school"*
- "I feel like I belong at school"*
- "I feel awkward and out of place in my school"*
- "Other students seem to like me"*
- "I feel lonely at school"*

Three of these statements are reverse-coded; thus, high scores in the index would convey a greater sense of belonging.

**MOTIVAT:** Achievement motivation (MOTIVAT) is a new index developed for PISA 2015 and comprises the following items based on a four-point Likert-type scale; "strongly disagree", "disagree", "agree", and "strongly agree" (OECD, 2016b):

- "I want top grades in most or all of my courses"*
- "I want to be able to select from among the best opportunities available when I graduate"*
- "I want to be the best, whatever I do"*
- "I see myself as an ambitious person"*
- "I want to be one of the best students in my class"*

#### *Environment and sustainable development*

**ENVAWARE:** PISA developed this index to measure students' awareness concerning environmental issues such as the increased greenhouse gases in the atmosphere, use of genetically modified organisms (<GMO>), nuclear waste, clearing forests for other land use, air pollution, extinction of plants and animals, and water shortages. Students are given a four-point Likert-type scale with which to rate their knowledge concerning these issues with the possible responses being; "I have never heard of this", "I have heard about this but I would not be able to explain what it is really about", "I know something about this and could explain the general issue", and "I am familiar with this and I would be able to explain this well" (OECD, 2016b).

**ENVOPT:** This index measures the students' level of optimism regarding the future state of the environmental problems listed above. A three-point Likert-type scale is used and the

students are asked to consider each statement and give one of the following responses; “improve”, “stay about the same”, and “get worse” (OECD, 2016b).

### 2.3. Analytical Models and Data Analysis

Since PISA data is collected at both student and school levels, the dataset has a layered structure. Eliminating this nested structure by using ordinary least squares regression for the analysis of data would result in loss of characteristic dependencies. As a result, the application of an ordinary least squares regression analysis to a nested structure may fail and the rate of Type I error may increase (Raudenbush and Bryk, 2002). Therefore, a simple linear regression analysis was performed using the IDB Analyzer program to facilitate the analysis of the layered data in this study. The regression equation can be expressed as:

$$Pvscie1-10 = belong + bsmj + envaware + envopt + epist + instscie + intbrsci + joyscie + motivat + scieact + scieeff + \varepsilon$$

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 (Belong) + \beta_2 X_2 (bsmj) + \beta_3 X_3 (envaware) + \beta_4 X_4 (envopt) + \beta_5 X_5 (epist) + \beta_6 X_6 (instscie) + \beta_7 X_7 (intbrsci) + \beta_8 X_8 (joyscie) + \beta_9 X_9 (Motivat) + \beta_{10} X_{10} (scieact) + \beta_{11} X_{11} (scieeff) + \varepsilon$$

The descriptive analyses of the data covered in the research demonstrated that for each variable, there was approximately 2% of data loss. The expectation maximization (EM) method was used to generate estimates for the incomplete data (Cheema, 2014).

## 3. RESULTS

Table 3 presents the descriptive statistical values for the results of linear regression analysis performed to determine the extent to which the variables given in the model predict students' science performance in the six selected countries.

**Table 3: Descriptive statistics**

	Hungary		Japan		Korea		Spain		Sweden		Turkey	
	Mean	STD	Mean	STD	Mean	STD	Mean	STD	Mean	STD	Mean	STD
BELONG	0.06	1.00	-0.03	0.90	0.16	0.88	0.46	1.15	0.04	1.20	-0.43	1.11
BSMJ	53.95	16.07	52.10	14.10	56.08	14.37	59.79	15.83	57.39	15.94	63.31	15.89
ENVAWARE	0.00	1.05	-0.48	0.91	0.06	1.15	0.08	1.11	0.12	1.26	0.56	1.45
ENVOPT	0.09	1.18	0.31	1.04	0.06	1.32	0.05	1.14	0.04	1.10	-0.53	1.43
EPIST	-0.34	0.80	-0.07	1.02	0.02	0.96	0.09	0.98	0.10	0.99	-0.17	1.16
INSTSCIE	-0.03	0.87	-0.03	1.02	0.03	1.00	0.25	1.08	0.24	0.91	0.37	0.91
INTBRSCI	-0.21	0.91	-0.11	0.91	-0.07	0.97	0.09	0.89	-0.02	1.03	-0.03	0.99
JOYSCIE	-0.22	1.02	-0.33	1.14	-0.14	1.16	0.02	1.11	0.06	1.20	0.14	1.15
MOTIVAT	-0.29	0.86	-0.51	1.02	0.34	0.98	-0.16	0.91	0.14	1.03	0.61	1.03
PV_SCIE*	476.75	96.34	538.39	93.47	515.81	95.18	492.79	88.01	493.42	102.48	425.49	79.26
SCIEACT	0.21	1.10	-0.56	1.00	-0.28	1.17	-0.19	1.11	-0.22	1.10	0.66	1.14
SCIEEFF	-0.07	1.16	-0.46	1.21	-0.02	1.22	-0.15	1.26	0.04	1.22	0.34	1.29

\* (PV\_SCIE: science achievement)

As shown in Table 3, the index scores of the selected countries were similar in general; however, there were significant differences concerning certain variables. For example, INTBRSCI had a positive value in one country, Spain, but had negative values in the remaining five countries. This should be interpreted as students in the sample of Spain being more engaged with broad science topic than those in other countries. Another noteworthy point is that the ENVOPT index had a negative value only in the Turkish sample. The plausible values (PV\_SCIE) of science performance index in Table 3 shows the average science performance of the selected countries. The highest science performance was found to be 538.39, which was observed in Japan and the lowest was 425.49 obtained from Turkey. This result is directly associated with distribution of the students into the PISA science performance levels shown in Table 2. In this study, regression analysis was carried out to determine how the affective

characteristics of students, such as beliefs, motivations and self-efficacy, affected their science achievement and to clarify whether this prediction power differs between countries with different student performance. Table 4 presents the results of the regression analysis on the predictive power of the PISA 2015 student questionnaire index scores in students' science performance.

**Table 4: Results of regression analysis on students' index scores in affective characteristics in PISA 2015**

		Japan	Korea	Spain	Sweden	Hungary	Turkey
<i>Belonging at school</i>	B(SE)	1.54(1.38)	-5.92(1.41)	-1.90(0.99)	3.37(1.09)	3.83(1.53)	1.18(0.99)
	$\beta$	0.01	-0.06	-0.02	0.04	0.04	0.02
	t	1,11	-4.20**	-1.92	3.08**	2.50*	1.20
<i>Students' expected occupational status</i>	B (SE)	1.10(0.10)	1.14(0.10)	1.24(0.08)	0.96(0.10)	2.05(0.10)	1.09(0.11)
	$\beta$	0.17	0.17	0.22	0.15	0.34	0.22
	t	10.67**	11.17**	16.38**	9.88**	19.59**	9.84**
<i>Awareness concerning environmental issues</i>	B (SE)	14.12(1.89)	12.85(1.40)	6.86(1.08)	8.62(1.37)	9.45(1.46)	8.41(0.92)
	$\beta$	0.14	0.15	0.09	0.11	0.10	0.15
	t	7.45**	9.18**	6.34**	6.30**	6.47**	9.13**
<i>Level of optimism regarding the future state of environmental problems</i>	B (SE)	-6.48(1.07)	-6.74(0.93)	-7.51(1.05)	-4.77(1.32)	-7.47(1.26)	-13.69(0.95)
	$\beta$	-0.07	-0.09	-0.10	-0.05	-0.09	-0.25
	t	-6.08**	-7.29**	-7.15**	-3.62**	-5.92**	-14.34**
<i>Epistemologic al beliefs</i>	B (SE)	20.39(1.32)	20.41(1.64)	16.51(1.22)	24.10(1.87)	14.45(1.69)	8.63(1.16)
	$\beta$	0.22	0.21	0.18	0.23	0.12	0.13
	t	15.41**	12.44**	13.53**	12.92**	8.57**	7.43**
<i>Instrumental motivation</i>	B (SE)	-3.03(1.22)	-3.91(1.65)	-3.35(1.24)	-0.71(1.87)	-9.42(1.95)	0.59(1.20)
	$\beta$	-0.03	-0.04	-0.04	-0.01	-0.09	0.01
	t	-2.48*	-2.36*	-2.69**	-0.38	-4.82**	0.49
<i>Interest in science</i>	B (SE)	7.75(1.54)	-5.80(2.06)	4.40(1.38)	6.35(1.98)	4.56(1.87)	-1.37(0.98)
	$\beta$	0.08	-0.06	0.04	0.06	0.04	-0.02
	t	5.02**	-2.81**	3.19**	3.21**	2.43*	-1.39
<i>Enjoyment of science</i>	B (SE)	9.85(1.86)	20.31(1.64)	13.78(1.41)	9.18(1.61)	8.82(1.81)	3.25(1.12)
	$\beta$	0.12	0.25	0.17	0.11	0.09	0.05
	t	5.29**	12.38**	9.77**	5.69**	4.88**	2.89**
<i>Achieving motivation</i>	B (SE)	2.28(1.49)	7.97(1.43)	6.66(1.34)	0.92(1.44)	0.35(2.20)	-0.31(1.10)
	$\beta$	0.02	0.08	0.07	0.01	0.00	0.00
	t	1.53	5.59**	4.98**	0.64	0.16	-0.28
<i>Science activities</i>	B (SE)	-5.08(1.65)	-2.10(1.62)	-6.78(1.29)	-10.14(1.75)	-10.44(1.34)	-6.16(1.09)
	$\beta$	-0.05	-0.03	-0.09	-0.11	-0.12	-0.09
	t	-3.08**	-1.30	-5.27**	-5.81**	-7.79**	-5.66
<i>Science self-efficacy</i>	B (SE)	2.30(1.26)	3.18(1.09)	7.81(1.07)	7.96(1.31)	2.12(1.56)	5.60(1.00)
	$\beta$	0.03	0.04	0.11	0.09	0.03	0.09
	t	1.84	2.91**	7.30**	6.06**	1.36	5.61**

(B: unstandardized beta, SE: the standard error for the unstandardized beta,  $\beta$ : the standardized beta)  
 (\* p < 0,05, \*\* p < 0,01)

Table 4 shows that, effects of the variables investigated in this study are statistically significant. But it shouldn't been overlooked that some variables such as belonging at school,

are not significant in some countries. According to Table 4 students' epistemological beliefs are one of the most powerful predictor ( $p < 0,01$ ) in six countries, additionally, it can be seen that,  $\beta$  weight of the epistemological beliefs decreases parallel with countries average science performance scores. Another conspicuous finding of this analyze is that, students' daily life science activities (SCIEACT) negatively effect their science performances in most of the countries. Considering that, while enjoyment of science index effects students' science performances positively, the negative effect of participating in daily life science activities suggests that these two features are not directly related to each other. The other remarkable finding is that, although the level of optimism regarding the future state of environmental problems index (ENVOPT) and awareness concerning environmental issues index (ENVAWARE) are originated from the same topic, "*Environment and sustainable development*", their effect to students' science performances are considerably different. While ENVAWARE has a positive impact on students' performances, ENVOPT has negative impact ( $p < 0,01$ ). Table 5 shows the  $R^2$  values calculated for each country, which indicates the extent to which the regression model explained the variations in the students' science performance.

**Table 5:  $R^2$  values**

	$R^2$	Adjusted $R^2$	$R^2$ se	a. $R^2$ se
Hungary	0.28	0.28	0.02	0.02
Japan	0.24	0.24	0.01	0.01
Korea	0.29	0.29	0.01	0.01
Spain	0.29	0.29	0.01	0.01
Sweden	0.25	0.25	0.02	0.02
Turkey	0.27	0.27	0.02	0.02
Table Average	0.27	0.27	0.01	0.01

According to the findings, the model generated similar results for countries with different achievement levels. More specifically, students' affective characteristics were able to explain 27% of their science performance and this percentage was similar in countries with different achievement levels.

#### 4. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study used the PISA 2015 data to determine the predictive ability of students' affective characteristics such as interest, attitude, and motivation in their science performance and whether this ability varies between countries with different achievement levels. An interesting finding of this research was that all the variables examined regarding the affective characteristics of the students explained student achievement at a similar level in all the selected countries despite the great differences in student achievement between these countries. This implies that the differences in student achievement between countries may be related to variables other than students' affective characteristics.

Previous research has found that student attitudes are not directly positively related to their science performance (OECD, 2016; Özel, Çağlak, and Erdoğan, 2013). Although some studies have shown that students' attitudes towards science may be negative in countries where science performance is high, other studies have reported that student traits such as self-efficacy (SCIEEFF) and enjoyment of science (JOYSCIE) showed a positive correlation with science performance (Fonseca, Valente, and Conboy 2011). PISA calculates students' engagement with science using different index scores based on the source of motivation and an intrinsic type of motivation is interest (INTBRSCI). In the current study, the results of analyses showed that the students from countries with different levels of achievement generally had a low level of interest; i.e., intrinsic motivation for science (Table 2). Similarly, in the literature, it has been

reported that students with low science performance generally have greater interest in science while those with high science performance have a lower level of interest (Bybee and McCrae, 2011; Sjøberg and Schreiner, 2005). Another engaging finding of the present study was that despite the low index scores of students in INTBRSCI, this index was very effective in predicting their science performance. On the other hand, the INSTSCIE index, the instrumental motivation for science, made a negative contribution to the prediction of students' science performance.

The similarity between the selected countries in terms of the ability of students' affective characteristics in predicting their science achievement was more prominent in two variables. One of these was students' epistemic beliefs, which explained that student achievement was at a higher level in all countries. In the literature, it is generally stated that affective characteristics such as self-efficacy and motivation have a strong relationship with epistemological views and academic achievement (Noble et. al., 2006). This relationship can, in fact, be seen as an endeavor to reinforce children's self-efficacy and motivation to learn as an intrinsic process. This is very valuable in the development of children's epistemological views, which are considered to be important predictors of academic cognition and learning motivation (Başbay, 2013). Louca, Elby, Hammer and Kagey (2004) have suggested that students' emotions and feelings affect their epistemological views, and affective characteristics such as self-efficacy and motivation play an important role in the development of these views. Particularly in studies on the relationship between science achievement and epistemological views, it has been shown that mature and inquiry-based epistemological views positively contribute to high science achievement (Topçu and Yılmaz – Tüzün, 2009). The relationship between affective characteristics, epistemology and academic achievement has been confirmed by several researchers, who have reported that motivation is a driving force behind self-efficacy beliefs (Bandura, 1993), and epistemological views affected by motivation and self-efficacy is a determining factor in the academic achievement of students (Noble et. al., 2006). Similarly, in the current study, it was determined that the variable of epistemic beliefs of students was very powerful in predicting their science performance. Regardless of the science performance of students, their epistemic beliefs predicted this performance at a similar level and a high rate.

Another variable of the students' engagement with scientific activities in their daily lives was found to have a negative effect on science achievement in all the countries included in this research. On the other hand, it was found that some index values, which can be considered to be under a greater influence of cultural differences, had different effects on different countries. For example, the effect of the sense of belonging variable on academic achievement was positive in some countries and negative in others. A significant finding of this study was that although the index scores for the selected affective characteristics of students resulted in slight differences between the countries, the total effect of these characteristics on science performance was very similar for all countries. This is also consistent with the results of a study conducted by Topçu (2016) to compare the predictive power of students' affective characteristics for their mathematics scores in TIMMS between two countries, Turkey and Korea. The author reported that although some of the selected affective characteristics seem to be insignificant for the Turkish and Korean samples, they had a similar predictive ability in terms of overall effect (Turkey 29%, Korea 36%). According to this result, regardless of the achievement level, affective characteristics of students are among the most important factors affecting their science achievement, predicting it at a rate of approximately 30%. Countries should take this into consideration when developing their educational policies and curricula. Taking the Turkish sample as an example, the students' motivation to learn science was higher than the OECD average but their science performance was low. On the other hand, in Hungary, students' science performance was below the OECD average and so was their motivation to learn science. At this point, it can be argued that efforts towards increasing student motivation to learn science

can only be successful to a certain extent, but for greater development, it is necessary to consider and improve other factors in addition to the student's affective characteristics.

In summary, it has been determined that the main factors determining the science performances of the students are the levels of enjoyment and epistemological beliefs in science learning. Other affective attributes, such as having the same impact as these two variables, are among the most interesting findings in researching similar contributions to student achievement in countries with different success levels. Another important finding of the study is that the common effect of the affective traits is similar to the variance of the students' science achievement in all the countries involved in the sampling. This finding can be interpreted in two ways. The first one may be that the content of the taught courses and teaching approaches are very similar in the determined countries, but they are not sufficient for the different interpretations that are expected to arise from these cultural differences. The second is to try to minimize scale errors as a result of adapting the questions asked to the students. This viewpoint seems more reasonable than the first.

## 5. REFERENCES

- Ader, N. E. (2004). A self-regulation model to explain quantitative achievement in a high stakes testing situation (Master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., & Lock, E., A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Başbay, M. (2013). Analyzing the relationship of critical thinking and metacognition with epistemological beliefs through structural equation modeling. *Education and Science*, 38(169), 249-262.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Bybee, R., McCrae, B., & Laurie, R. (2009). PISA 2006: An assessment of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(8), 865-883.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Cheema, J. R. (2014). Some general guidelines for choosing missing data handling methods in educational research. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 13(2), 53-75.
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss. 259-287). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dursun-Sürmeli, Z. & Ünver, G. (2017). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 83- 102.
- Fonseca, J., Valente, M. O., & Conboy, J. (2011). Student characteristics and PISA science performance: Portugal in cross-national comparison. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 322-329.



- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27-50.
- Krows, A. J. (1999). *Preservice teachers' belief systems and attitudes toward mathematics in the context of a progressive elementary teacher preparation program*. (Unpublished Doctoral Dissertations). The University of Oklahoma. Norman, Oklahoma.
- Lau, S. & Roeser, R. W. (2002). Cognitive abilities and motivational processes in high school students' situational engagement and achievement in science. *Educational Assessment*, 8, 139-162.
- Lent, R. W., Lopez Jr, A. M., Lopez, F. G., & Sheu, H. B. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 52-62.
- Lin, H. S., Hong, Z. R., & Huang, T. C. (2012). The role of emotional factors in building public scientific literacy and engagement with science. *International Journal of Science Education*, 34(1), 25-42.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119- 137.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39, 57-68.
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67.
- Mason, L., Boscolo, P., Tornatora, M. C., & Ronconi, L. (2013). Besides knowledge: A cross-sectional study on the relations between epistemic beliefs, achievement goals, self-beliefs, and achievement in science. *Instructional Science*, 41(1), 49-79.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 575-596). New York: Macmillan.
- Noble, K. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21(3), 349-368.
- Nugent, G., Barker, B., Welch, G., Grandgenett, N., Wu, C., & Nelson, C. (2015). A model of factors contributing to STEM learning and career orientation. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1067-1088.
- OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, Paris: OECD Publishing,
- OECD (2016b). Indicator B1 how much is spent per student?", in *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, (pp. 180-197), Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-16-en>.
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079, <http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000032199>.
- Özel, M., Çağlak, S., & Erdoğan, M. (2013). Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences*, 24, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.006>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.

- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337–353.
- Perry, W. G. (1981). *Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554.
- Bybee, R. & McCrae, B. (2011). Scientific literacy and student attitudes: Perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, 33(1), 7-26, DOI: 10.1080/09500693.2010.518644
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and well-being, in K. Wentzel, A. Wigfield and D. Miele (eds.), *Handbook of Motivation at School*, (pp. 171-195), New York, NY: Routledge.
- Schibeci, R. A. (1984). Attitudes to science: An update. *Studies in Science Education*, 11(1), 26-59, <http://dx.doi.org/10.1080/03057268408559913>.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem A.
- Sjoberg, S., & Schreiner, C. (2005). How do learners in different cultures relate to science and technology? In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 6(2), 121-130.
- Stacey, K. (2010). Mathematical and scientific literacy around the world. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 33(1), 1-16.
- Sun, L., Bradley, K. D., & Akers, K. (2012). A multilevel modelling approach to investigating factors impacting science achievement for secondary school students: PISA Hong Kong sample. *International Journal of Science Education*, 34(14), 2107-2125.
- Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Watters, J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International journal of educational research*, 33(7-8), 801-820.
- Yılmaz, H. & Huyugüzel-Çavaş, P. (2007). Reliability and validity study of the students' motivation toward science learning questionnaire. *Elementary Education Online*, 6(3), 430-440.
- Zhang, D. & Liu, L. (2016). How does ICT use influence students' achievements in math and science over time? Evidence from PISA 2000 to 2012. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2431-2449.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

## GENİŞ ÖZET

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir yapılan ve katılımcı ülkelerde bulunan 15 yaşındaki çocukların, fen, matematik ve okuryazarlık düzeylerini belirleyen uluslararası bir karşılaştırmalı öğrenci izleme ve değerlendirme çalışmasıdır. Bu kapsamda, her bir ülkedeki 15 yaş gurubu öğrencilerinin fen, matematik ve okuma becerileri düzeylerinin belirlenebilmesinin yanı sıra; bu beceriler bakımından ülkeler arası karşılaştırmaların yapılabilmesi de mümkün olmaktadır. PISA kapsamında okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve bilim okuryazarlığı olmak üzere üç alanda öğrenci düzeyleri ölçülmekle birlikte; aile, okul ve sosyoekonomik durum gibi eğitim kalitesini etkileyebileceği öngörülen pek çok değişkene dair de veriler toplanmaktadır. Üç yılda bir yapılan bu uygulamanın her bir döngüsünde okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve bilim okuryazarlığı alanlarından biri uygulamanın temasını oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde ekonomik-sosyal- kültürel-statü (ESKS), bütçeden eğitim ayrılan pay, ebeveynlerin eğitim durumu, okulların fiziki imkânları gibi pek çok değişkenin öğrencilerin performanslarını anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin duyuşsal özellikleri de performansı etkileyen önemli değişkenler arasındadır (Dursun-Sürmeli ve Ünver, 2017). Literatürde öz-yeterlilik inancının (Ader, 2004; Pajares & Graham, 1999; Schunk, 1991; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992), motivasyon ve duyuşsal özelliklerin (McLeod, 1992; Richardson & Suinn, 1972) öğrenci başarısı üzerindeki etkisini gösteren pek çok çalışma mevcuttur. Ek olarak ilgi, tutum, akademik benlik gibi duyuşsal özelliklerin akademik başarının %25'ini açıklama gücüne sahip olduğu ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2010). Ancak öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin farklı başarı performansını sergileyen ülkelerde başarıyı yordama düzeyleri hakkında bir çalışmaya rastlanmamıştır. PISA ve TIMSS raporları incelendiğinde, motivasyon ve başarı arasında bu uygulamalara katılan tüm ülkeleri kapsayan bir ilişkinin var olduğunu söylemek çok zordur. Örneğin Güney Kore'de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun feni sevme düzeyleri düşük iken, bu ülke yüksek fen başarısına sahiptir. Tersine Türkiye'de öğrencilerin fene ilişkin tutumu çok yüksek iken fen başarıları oldukça düşüktür. Tutum ve başarı arasındaki farklı ilişki biçimlerine ilişkin literatürde üzerinde uzlaşılmış bir açıklamaya rastlanmamaktadır. Bu çalışma, fen başarısı ile duyuşsal özellikler arasındaki ilişkiye başka bir açıdan yaklaşmayı denemektedir. Çalışma kapsamında farklı başarı seviyelerinde yer alan ülkelerde, duyuşsal özelliklerin çocukların fen başarısını açıklama oranları karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada PISA 2015'den elde edilen veriler kullanılmıştır. PISA çalışmalarında tercih edilen örneklem tasarımı, iki aşamalı tabakalı örneklem olarak adlandırılmaktadır. Buna göre örneklem tasarımının ilk aşaması, 15 yaşındaki öğrencilerin kaydolabileceği bireysel okulların örneklenmesinden oluşmaktadır. İkinci aşamada ise, belirlenen okullardan öğrenciler seçilmektedir (OECD, 2016). Bu çalışma kapsamında, çalışmanın amacına uygun PISA tarafından tanımlanmış üç başarı düzeyinin (ortalama üstü, ortalama düzey, ortalama altı) her birinden seçkisiz yolla iki ülke seçilmiş ve seçilen ülkelerdeki sınava giren öğrencilerin tamamı analize dâhil edilmiştir. Yalnızca Türkiye ortalama altı başarı düzeyine kasıtlı olarak seçilmiştir.

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin araştırmaya dâhil edilen ülkelerde başarıyla ilişkisinin benzerliği özellikle iki duyuşsal özellik özelinde belirginleşmektedir. Bunlardan biri olan öğrencilerin epistemolojik inançları değişkeni öğrenci başarısını araştırmaya dâhil edilen tüm ülkelerde diğer değişkenlerden daha yüksek düzeyde açıklamaktadır. Literatürde, genel olarak öz-yeterlilik ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin epistemolojik görüş ve akademik başarı ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Noble, Farah, & McCandliss, 2006). Bu ilişki gerçekte çocukların öz yeterlilik ve motivasyonlarını güçlendiren ve içsel bir süreç olan öğrenmeye yönelik çaba olarak görülebilir. Bu çabanın çocukların epistemolojik görüşlerinin gelişimi için değerli olduğu düşünülmektedir ve epistemolojik inançları akademik biliş ve öğrenme motivasyonunda oldukça önemli bir yordayıcı olarak değerlendirilmektedir (Başbay, 2013). Louca, Elby, Hammer & Kagey (2004) öğrencilerin duygu ve hislerinin epistemolojik görüşlerine etki ettiği ve epistemolojik görüşlerinin gelişiminde öz-yeterlilik ve motivasyon gibi duyuşsal özellikler önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Özellikle fen başarı ile epistemolojik görüşler arasındaki ilişkinin ortaya konduğu çalışmalarda, olgunlaşmış ve sorgulamaya dayalı epistemolojik görüşlerin yüksek fen başarısına olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Topçu ve Yılmaz - Tüzün, 2009). Motivasyonun, öz-yeterlilik inancında harekete geçirici bir özellik taşıması (Bandura, 1993), motivasyon ve öz yeterlilik gibi duyuşsal özelliklerin etkilediği epistemolojik görüşlerinde öğrencilerin akademik başarılarında belirleyici bir değişken olması (Noble, Farah, & McCandliss, 2006), bahsedilen bu duyuşsal özelliklerle, epistemoloji ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin günlük yaşamlarında bilimsel etkinliklere katılımlarının bir diğer değişkeninin, bu araştırmaya katılan tüm ülkelerde fen başarısını olumsuz etkilediği bulunmuştur. Öte yandan, kültürel farklılıkların daha büyük etkisi altında sayılabilecek bazı endeks değerlerinin farklı ülkeler üzerinde farklı etkileri olduğu tespit edildi. Örneğin, değişkenlik hissini akademik başarıya etkisi bazı ülkelerde olumlu, bazılarında olumsuzdur. Bu çalışmanın önemli bir bulgusu, öğrencilerin seçilen duygusal özellikleri için indeks puanlarının ülkeler arasında küçük farklılıklar doğurmasına rağmen, bu özelliklerin fen performansı üzerindeki toplam etkisinin tüm ülkeler için çok benzer olmasıydı. Bu aynı zamanda Topçu (2016) tarafından, öğrencilerin duygusal özelliklerinin tahmin edici gücünü, iki ülke, Türkiye ve Kore arasındaki TIMMS'deki matematik puanları için öngörülen gücünü karşılaştırmak için yapılan bir çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Yazar, seçilen duygusal özelliklerin bir kısmının, Türk ve Kore örnekleri için önemsiz gibi görünmesine rağmen, genel etki açısından benzer bir öngörücü kabiliyete sahip olduklarını bildirmiştir (Türkiye % 29, Kore % 36). Bu sonuca göre, başarı seviyesine bakılmaksızın, öğrencilerin duygusal özellikleri, fen başarılarını etkileyen en önemli faktörler arasında olup, bunu% 30 civarında tahmin etmektedir. Ülkeler, eğitim politikalarını ve müfredatlarını geliştirirken bunu dikkate almalıdır. Türk örneğini örnek alarak, öğrencilerin fen öğrenme motivasyonları OECD ortalamasından daha yüksekti ancak fen performansları düşüktü. Öte yandan, Macaristan'da, öğrencilerin fen performansı OECD ortalamasının altındaydı ve fen bilimlerini öğrenme motivasyonları da arttı. Bu noktada, fen bilgisi öğrenmek için öğrenci motivasyonunu artırma çabalarının yalnızca bir dereceye kadar başarılı olabileceği iddia edilebilir, ancak daha büyük gelişme için, öğrencinin duygusal özelliklerine ek olarak diğer faktörleri de dikkate almak ve geliştirmek için gerekli olduğu söylenebilir.

Özet olarak, bu çalışmada öğrencilerin fen performanslarını belirleyen en temel faktörlerin fenden keyif alma durumları ve epistemolojik inanç düzeyleri olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, duygusal özelliklerin ortak etkisinin, örnekleme yer alan tüm ülkelerde öğrencilerin fen başarısını benzer düzeyde yordamasıdır. Bu bulgu iki şekilde yorumlanabilir; birincisi, öğretilen derslerin ve öğretim yaklaşımlarının içeriğinin belirlenen ülkelerde çok benzer olması, ancak bu durum kültürel farklılıklardan doğması beklenen değişimleri açıklamak için yeterli olmamaktadır. İkincisi ise, öğrencilere sorulan soruların ölçme hatalarını en aza indirebilmek için kültürlere uyarlanmasıdır ki bu bakış açısı birincisinden daha makul görünmektedir.

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim Ölçeği (ESİE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

### Validity and Reliability Study of the Early Social Communication and Interaction Scale (ESCI) for Children with Autism Spectrum Disorder

Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ\*\*, İnyet Funda ACARLAR\*\*\*, Gamze ALAK\*\*\*\*  
Bahar KEÇELİ KAYSILI\*\*\*\*\*

• Geliş Tarihi: 08.05.2018 • Kabul Tarihi: 26.11.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Ökcün Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., Alak, G., & Keçeli Kaysılı, B. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için erken sosyal iletişim ve etkileşim ölçeği (ESİE) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1015-1036. doi: 10.16986/HUJE.2018046445

**Citation Information:** Ökcün Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., Alak, G., & Keçeli Kaysılı, B. (2019). Validity and reliability study of the early social communication and interaction scale (ESCI) for children with autism spectrum disorder. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1015-1036. doi: 10.16986/HUJE.2018046445

**ÖZ:** Sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yaşanan güçlükler, otizm spektrum bozukluğunun (OSB) tanı ölçütlerinden ve ayırt edici özelliklerinden biridir. Bu çalışmada, sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim (ESİE) ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları 28.0-98.0 aylık 111 OSB olan çocuktan oluşmaktadır. ESİE ölçeği çocuklarla bireysel olarak uygulanmış, video kayıtları alınmış ve etkileşim davranışları video kayıtlar üzerinden kodlanarak analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliğiyle; güvenirliliği ise iç tutarlılık-Cronbach Alpha ve gözlemciler arası güvenirlilikle değerlendirilmiştir. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, ESİE ölçeğinin varyansın %72.51'ini açıklayan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçek içerisinde yer alan altı ölçümün faktör yüklerinin .72-.90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçümlerden elde edilen puanların ve toplam puan ortalamasının dil düzeyi karmaşıklıkça arttığı, ölçümler arasındaki iç korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu ve .47-.82 arasında değiştiği bulunmuştur. ESİE ölçeğinin güvenirliliğine ilişkin elde edilen Cronbach Alpha değerlerinin ise ölçümler bazında .70-.93 arasında değiştiği toplamda ise .87 olduğu bulunmuştur. Bulgular, OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin ESİE ölçeği ile geçerli ve güvenilir şekilde ölçülebileceğini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim Ölçeği, otizm spektrum bozukluğu, sosyal etkileşim, sözel olmayan iletişim, geçerlilik-güvenirlilik

**ABSTRACT:** Difficulties in nonverbal social communication and interaction skills are one of the diagnostic criteria and distinctive features of Autism Spectrum Disorder (ASD). In this study, it was aimed to examine the psychometric properties of the Early Social Communication and Interaction (ESCI) scale, which was developed to assess nonverbal social communication and social interaction skills. Participants of the study consisted of 111 children with ASD aged 28.0-98.0 months. The ESCI scale was individually administered to the children, and interaction behaviors were analyzed by encoding them via video recordings. The validity of the scale was assessed by content and construct

\* Bu araştırma 29 Mart-1 Nisan tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [okcun@ankara.edu.tr](mailto:okcun@ankara.edu.tr) (ORCID: 0000-0003-3297-9711)

\*\*\* Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep-TÜRKİYE. e-posta: [funda.acarlar@hku.edu.tr](mailto:funda.acarlar@hku.edu.tr) (ORCID: 0000-0003-3796-4279)

\*\*\*\* Arş. Gör. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kars-TÜRKİYE. e-posta: [alakgamze@gmail.com](mailto:alakgamze@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-4054-5617)

\*\*\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Vanderbilt University, Department of Hearing and Speech Sciences, Tennessee-USA. e-Posta: [baharkk@gmail.com](mailto:baharkk@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-2187-2775)

validity; reliability was assessed with internal Consistency-Cronbach Alpha and inter-observer reliability. As a result of the principal components analysis to examine the construct validity, the ESCI scale was found to have a one-factor structure which accounts for 72.51% of the variance. It has been determined that the factor loadings of the six measurements in the scale change between .72 and .90. It was found that the scores obtained from the measurements and the average of the total scores increased as the language level became complicated and the internal correlation coefficients between the measurements were significant and changed between .47 and .82. The Cronbach Alpha values for the reliability of the ESCI scale were found to be .87 in total and found to vary between .70 and .93 for the measurements. Findings show that nonverbal social communication and social interaction skills of children with ASD can be assessed with ESCI scale valid and reliable.

**Keywords:** Early Social Communication and Interaction Scale, autism spectrum disorder, social interaction, nonverbal communication, validity-reliability

## 1. GİRİŞ

Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki şiddetli yetersizlikler ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan otizm spektrum bozukluğu (OSB), gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association/APA, 2013). Dolayısıyla OSB olan çocuklarda görülen sosyal iletişim ve etkileşim bozuklukları ile sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar; spektruma özgü, ayırt edici özellikler içinde ele alınmakta (Lord ve diğerleri, 2000) ve bozukluğun şiddetini belirlemede birer ölçüt olarak kullanılmaktadır (APA, 2013). OSB olan çocukların özellikle sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yaşadıkları güçlükler; OSB'nin temel belirtileri olması, OSB olan çocukların sosyal ve bilişsel problemleriyle iç içe olması (Schopler ve Mesibov, 1985), bozukluğun şiddetini belirleyen birer ölçüt olması ve çocukların ilerleyen yıllardaki gelişimleri ile bozukluğun olası gidişatını yordayan birer değişken olması nedenleri ile alanyazında dikkat çekmektedir (Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg, 2008).

OSB olan çocuklarda, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişim özelliklerinde çocuktan çocuğa farklılıklar görülmekte ayrıca bu becerilerin kazanımında gelişimle birlikte değişen güçlü ve zayıf oldukları yanlar bulunmaktadır (Mundy ve Sigman, 1989; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005; Wilkinson, 1998). Özellikle sosyal iletişim becerilerinden biri olan sözel dilde yaşanan gecikmeler ve bozukluklar, her ne kadar OSB olan çocuklar için evrensel bir özellik olarak ele alınsa da kendi içerisinde çok büyük değişkenlik göstermektedir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Paul, Campbell, Gilbert ve Tsiouri, 2013; Tager-Flusberg ve diğerleri, 2005). Şöyle ki OSB olan çocuklar arasında sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve sesletim becerileri normal sınırlar arasında olanlar bulunmakla birlikte popülasyonun önemli bir kısmını konuşmayı öğrenmede başarısız olan çocuklar oluşturmaktadır (Klin, 2006). OSB olan çocuklardan bazılarının konuşurken bazılarının niçin konuşamadığı henüz tam olarak bilinmemekle beraber, hem çocuğun mevcut düzeyinin bir göstergesi hem de sonraki yıllarda dil yeterliliği için çocuğun potansiyelinin öngörüsü olan sözel olmayan sosyal iletişim (bakış, seslendirme, jestler ve ortak dikkat) ve etkileşim (taklit ve nesneyle oyun) becerilerinin dil gelişiminin temelini oluşturduğu öne sürülmektedir (Crais, Watson ve Baranek, 2009). Erken dönemde bu becerilerde yaşanan yetersizlikler, ilerleyen yıllardaki dil gelişimini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca OSB olan çocuklarda, sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yaşanan yetersizliklerin şiddetinde ve görülme şeklinde çok büyük bireysel farklılıklar görülmektedir. Daha da önemlisi sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde görülen yetersizlikler, çocukları normal gelişim gösteren veya diğer gelişim yetersizliği olan akranlarından ayırt edici özellikler taşımaktadır (alanyazın taraması için bk. Ökcün-Akçamuş, 2016). Nitekim OSB olan çocukları tarama ve tanılamada yaygın olarak kullanılan birçok araçta ortak dikkat becerileri, seslendirme, jestler, taklit ve nesneyle oyuna ilişkin maddeler yer almaktadır (ör. Autism Diagnostic Interview-Revised/ADI-R, Lord, Rutter ve Le Couteur, 1994; Autism Diagnostic Observation Schedule/ADOS, Lord ve diğerleri, 2001; Childhood Autism Rating Scale/CARS, Schopler, Reichler ve Renner, 1988). Bir sonraki bölümde OSB olan çocuklarda sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerileri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

### 1.1. OSB Olan Çocuklarda Sözel Olmayan Sosyal İletişim ve Etkileşim Becerileri

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının iletişim gelişimine ilişkin endişeleri ve farkındalıkları genellikle çocukları 12-18. aylar arasındayken ilk sözcüklerin ortaya çıkmamasından dolayı başlamaktadır (Klin, 2006). Bununla birlikte OSB olan çocuklarda, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde görülen bozukluklar gerçekte henüz sözel dil gelişmeden ve tanı konulmadan önce, gelişimin erken dönemlerinde başka bir deyişle iletişim gelişiminin söz öncesi döneminde ortaya çıkmaktadır (Crais ve Ogletree, 2016). Normal gelişim gösteren çocuklar, söz öncesi dönemde bir dizi iletişimsel işlevi temsil eden amaçlı ve sembolik iletişim türünü kazanırlar ve giderek geliştirirler. Bu dönemde normal gelişim gösteren çocuklar, kısmen tahmin edilebilir bir gelişimsel eğriyi takip ederken, OSB olan çocuklarda bu gelişimsel eğride genellikle normal gelişim örüntüsüne göre gecikmeler ve sapmalar olduğu görülür (Keen, Meaden, Brady ve Halle, 2016). Örneğin normal gelişim gösteren çocuklarda bakış, seslendirme ve jestler gibi erken dönem sözel olmayan sosyal iletişim becerileri, amaçlı iletişimin kazanılması ile ortalama 8-10. aylar arasında ortaya çıkmaktadır (Paul, 2008). Çocuklar, amaçlı iletişimin gelişmesiyle birlikte istediği bir nesneye ya da ilgisini çeken bir nesneye ilişkin dikkatini bakış, seslendirme ve jestler gibi sözel olmayan sosyal iletişim davranışları ile yetişkine iletmede ve bu yolla iletişim kurmaktadırlar (Bates, 1979; Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Ancak OSB olan çocukların temel ihtiyaçlarını açıklama girişimleri, sınırlı ve kendine özgüdür (Keen ve diğerleri, 2016). Daha açık bir ifade ile OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim becerisini kullanma yeterliliklerinin sınırlı olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, OSB olan çocuklarda alışılmamış bakış, sınırlı veya zayıf göz kontağı olduğu (Volkmar ve van der Wyk, 2017) dahası göz kontağı kurmaktan kaçındıkları ve bu özelliğin bozukluğa özgü olduğu (Carter, Davis, Klin ve Volkmar, 2005), bununla birlikte koordineli bakışta (yani nesne-kişi-nesne arasında değişen bakış) ve diğerlerinin bakışlarını veya işaret jestlerini takip etmede yetersiz oldukları rapor edilmektedir (ör. Chawarska, Klin ve Volkmar, 2003; Leekam, López ve Moore, 2000). Ayrıca yine OSB olan veya OSB açısından yüksek risk altında olan çocukların yaşa veya dil düzeyine göre eşleştirilen normal gelişim gösteren ve diğer gelişim yetersizliği olan çocuklara oranla konuşma benzeri seslendirmeleri daha az, alışılmamış konuşma harici seslendirmeleri daha fazla kullandıkları (Paul, Fuerst, Ramsay, Chawarska ve Klin, 2011; Warlaumont, Richards, Gilkerson ve Oller, 2014); daha az ünsüz türü ve standart hece ürettikleri (Paul ve diğerleri, 2011); olağandışı fonasyonlu (ör. tiz, soluklu ses) seslendirmeleri olduğu ve seslendirmelerini kontrol gruplarına oranla da az sıklıkta jest veya bakış ile eş zamanlı kullandıkları belirlenmiştir (Parladé ve Iverson, 2015).

OSB olan çocukların amaçlı iletişimin en tutarlı göstergelerinden bir olan jestlerde de önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. OSB olan çocukların normal gelişim gösteren ve diğer gelişim yetersizliği olan çocuklardan daha az sıklıkta jest kullandığı (Özçalışkan, Adamson ve Dimitrova, 2016; Töret ve Acarlar, 2011), jest repertuarlarının sınırlı olduğu (Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn, 1997), jestlerinin çoğunluğunun gösterici jestlerden oluştuğu (Camaioni, Perucchini, Muratori, Parrini ve Cesari, 2003; Özçalışkan ve diğerleri, 2016), yetişkinin elini tutarak manipüle etmek (ör. kavanozdan yiyecek almak için yetişkinin elini tutarak kavanoz kapağının üstüne koyma) gibi davranış düzenleme amaçlı yakınsal gösterici jestleri daha sık kullandığı (Sowden, Perkins ve Clegg, 2011; Stone ve diğerleri, 1997), özellikle işaret etme gibi uzaksal gösterici jestlerde (Stone ve diğerleri, 1997; Töret ve Acarlar, 2011) ve sembolik jestlerin kullanımında (Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007) önemli sınırlılıklar yaşadığı rapor edilmektedir. Hatta OSB olan çocuklarda ortak dikkat kurma amaçlı işaret etme jestinin kullanımında sınırlılıklar olduğu ya da hiç ortaya çıkmadığı öne sürülmektedir (ör. Camaioni ve diğerleri, 2003; Pedersen ve Schelde, 1997).

Söz öncesi dönemde çocuklar bakış, seslendirme ve jest gibi davranışları ortak dikkat, davranış düzenleme ve sosyal etkileşim işlevli iletişim kurmak için kullanmaktadırlar (Bruner,

1981). Normal gelişim gösteren çocuklarda iletişim işlevleri gelişimsel olarak ortaya çıkmakta ve yaşla beraber artış göstermekteyken (Crais, Douglas ve Campbell, 2004), OSB olan çocuklarda özellikle ortak dikkat amaçlı iletişim kurmada önemli yetersizlikler görülmektedir (Charman, 2003). Araştırma sonuçlarına göre, OSB olan çocuklar dil düzeyi (Leekam ve diğerleri, 2000), yaş (Wetherby ve diğerleri, 2007) ve sözel zekâ (Dawson ve diğerleri, 2004) gibi değişkenlere göre eşleştirilen normal gelişim gösteren ve diğer gelişim yetersizliği olan akranlarına oranla daha az ortak dikkat amaçlı iletişim kurmaktadır. Ayrıca OSB olan çocukların amaçlı iletişim davranışları kontrol grupları dışında kendi içlerinde incelendiğinde ortak dikkat amaçlı iletişim kurmada, davranış düzenleme amaçlı iletişime oranla daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir (Camaioni ve diğerleri, 2003; Stone ve diğerleri, 1997). Dolayısıyla OSB olan çocuklarda gelişimin erken dönemlerinden itibaren başlayan ortak dikkat kurmadaki güçlükler tanılama sürecinde bozukluğa özgü temel bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Lord ve diğerleri, 2000).

OSB olan çocuklar, sözel olmayan sosyal iletişim becerileri yanı sıra daha öncede bahsedildiği gibi sözel olmayan sosyal etkileşim becerileri olan taklit ve nesneyle oyunda da önemli yetersizlikler yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların yapılandırılmış anlamlı (Dawson, Meltzoff, Ostering ve Rinaldi 1998) ve anlamsız (Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003) nesneli taklitlerde, sözel olmayan zekâ, alıcı dil zekâ yaşı, iletişim puanı ve kronolojik yaş (Dawson ve diğerleri, 1998) gibi değişkenlere göre eşleştirilen normal gelişim gösteren ve diğer gelişim yetersizliği olan akranlarından daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, OSB olan çocukların taklit becerileri tanı grubu içinde incelendiğinde, kendiliğinden taklit becerilerinde, yapılandırılmış taklit becerilerine göre daha düşük performans gösterdikleri görülmektedir (Ingersoll, 2008; McDuffie ve diğerleri, 2007). OSB olan çocukların taklit etme becerilerindeki yetersizlikleri, taklit ile ilişkili olduğu öne sürülen oyun becerilerini de olumsuz etkilemektedir (Alak, 2018). OSB olan çocuklar kontrol gruplarına oranla keşfedici (Naber ve diğerleri, 2008) ve ilişkisel oyunda (Van Berckelaer-Onnes, 2003) sınırlı, tekrarlayıcı ve alışılmamış eylemler sergilemektedirler. Ayrıca daha az sayıda, sürede, çeşitlilikte işlevsel (Christensen ve diğerleri, 2010; Naber ve diğerleri, 2008; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007; Williams, Reddy ve Costall, 2001) ve sembolik oyun (Atlas ve Lapidus, 1987; Strid, Heimann ve Tjus, 2013) oynadıkları rapor edilmektedir.

Kısacası bakış, seslendirme, jestler, ortak dikkat gibi sözel olmayan sosyal iletişim ve taklit ile nesneyle oyun gibi sözel olmayan sosyal etkileşim becerilerde görülen yetersizlikler, erken dönem OSB belirtileri arasında yer almakta (Zwaigenbaum, Bryson ve Garon, 2013) ve OSB olan çocukların bu özellikleri, onları tanılamada birer ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, sözel olmayan iletişim ve etkileşim becerilerinin sıklığı ve çeşitliliği hem halihazırdaki (Luyster ve diğerleri, 2008; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006), hem de ilerideki sözel dil gelişimini yordamaktadır (Stone ve Yoder, 2001; Toth ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla OSB olan küçük çocuklara yönelik hazırlanan erken müdahale programlarında, sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerileri hedef olarak alınmaktadır. Sonuç olarak yapılan araştırmalar, OSB olan çocuklara gelişimin erken dönemlerinde verilen eğitimin (Corsello, 2005) ve bu eğitim programlarında spesifik olarak sözel olmayan iletişim ve etkileşim becerilerine yönelik yapılan müdahalenin, OSB olan çocukların ilerideki gelişimini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Rogers, 2005). Bununla birlikte bu eğitim programlarının hazırlanmasında, gelişimin izlenmesinde ve de çocukların erken dönemde tanıya yönelik ayırt edici özelliklerinin değerlendirilmesinde sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi şüphesiz önem taşımaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi temel amaçlardan biri olarak ele alınmaktadır (Paul ve Fahim, 2014).



## 1.2. OSB olan Çocuklarda Sözel Olmayan Sosyal İletişim ve Etkileşim Becerilerinin Değerlendirilmesi

OSB olan çocuklarda sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerileri, genellikle standardize testler (Trembath ve Iacono, 2016), ebeveyn raporları (Luyster ve diğerleri, 2008) ve davranışların gözlenmesi ve puanlanmasını temel alan gözleme dayalı ölçümler (Brady ve Keen, 2016) aracılığı ile değerlendirilmektedir. Gözleme dayalı ölçümlerin bir grubu gözlemlenen davranışların sıklığının/süresinin hesaplanmasına dayanırken, bir grubunda ise gözlemlenen davranışlara ilişkin standart puanlar elde edilmektedir. Standardize testlerle yapılan değerlendirmelerde, OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim ve etkileşim becerileri belirli standart yollarla değerlendirilmekte ve testin normlarının olması durumunda OSB olan çocukların iletişim ve etkileşim becerileri belirli bir normla karşılaştırılmaktadır (Paul ve Fahim, 2014). OSB olan çocuklarda bu tür standardize testler, genellikle tarama ve tanılama amaçlı kullanılmaktadır. Genellikle yapılandırılmış bağlamlarda gerçekleştirilen standardize testler, iletişim ve etkileşim davranışlarının kendi bağlamlarında değerlendirilememesi, sözel olmayan iletişim ve etkileşim becerileri konusunda öğretim planı hazırlamaya yetecek ayrıntıda bilgi vermemesi yönünden eleştirilmektedir (Trembath ve Iacono, 2016). Sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan diğer bir yöntem, ebeveyn raporlarına dayalı değerlendirmedir. Ebeveyn raporlarına dayalı değerlendirmede genellikle, anketler ve ölçekler kullanılarak ilgili becerilerin kullanımı üzerine ebeveyne sorular sorulmakta ve ebeveyn yanıtlarına dayalı olarak performans belirlenmeye çalışılmaktadır (Brady ve Keen, 2016). Ebeveyn raporlarına dayalı değerlendirmeler, her ne kadar çocuğun günlük iletişim bağlamlarında iletişim davranışlarını kullanımı üzerine değerli bilgiler sağlasa da, ebeveynlerin çocuklarının performanslarına ilişkin algılarının farklı olması ve bu durum sonucunda ebeveyn raporu ile çocukların gerçek performansının farklı olma ihtimalinin oluşması açısından eleştirilmektedir (Tomasello ve Mervis, 1994). Dolayısı ile çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesinde birden fazla kaynaktan çoklu yöntemlerle veri toplanmasının doğru performansın yansıtılması açısından önemli olduğu kabul edilmektedir.

Sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan diğer bir yöntem ise gözlem yoluyla değerlendirmedir. Gözleme dayalı değerlendirmeler, ebeveyn raporuna dayalı değerlendirmelerin alternatifi olarak kullanılmaktadır ve özellikle söz öncesi dönemde olan ya da çok az düzeyde sözel dile sahip olan çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde daha güvenilir sonuçlar vermektedir (Yoder ve Symons, 2010). Gözleme dayalı değerlendirmeler, kendi içinde doğrudan ve yapılandırılmış gözlem olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan gözlem ile çocukların kendi doğal çevrelerinde diğer bireylerle nasıl iletişim kurdukları ve iletişim davranışlarının sıklığı gözlenebilmektedir. Bununla birlikte farklı tür ve işlevlerdeki iletişim davranışlarının belirli durumlar içinde ortaya çıkması (çocukların sadece bir şey istediklerinde davranış düzenleme işlevli davranış sergilemesi gibi) nedeniyle bu davranışların tek bir gözlem süresi içinde ortaya çıkmaması gibi bir olasılık bulunmaktadır. Yapılandırılmış gözlem ile gözlem süresi içinde belirli tür ve işlevdeki iletişim davranışların ortaya çıkması için belirli fırsatlar ve durumlar yaratılmaktadır (Brady ve Keen, 2016). Örneğin gözlem süresi içinde çocuğun davranış düzenleme işlevine hizmet eden (isteme işlevli) bir davranış göstermesi için sevdiği bir oyuncak kapalı şeffaf bir kutu içinde çocuğun önüne konulabilir ya da ortak dikkat işlevli bir iletişim davranışı göstermesi için ışıklı sesli bir oyuncak çocuğun görüş alanı içinde çalıştırılabilir (Mundy ve diğerleri, 2003; Wetherby ve Prizant, 2002). Yapılandırılmış gözlem ile iletişim için çocuğun motivasyonunu artıracak bir bağlam yaratılmakta, dolayısı ile farklı işlevlerdeki birçok sözel olmayan iletişim ve etkileşim davranışının gözlem süresi içinde çıkma olasılığı artırılmaktadır (Brady ve Keen, 2016).

OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan tüm yöntemler, çocuğun iletişim performansının belirlenmesinde alan uzmanlarına önemli bilgiler sağlamakla birlikte her değerlendirme yönteminin kendi içinde sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle OSB olan bir çocuğun sözel olmayan iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesinde tüm bu yöntemlerin bir arada kullanılması önerilmektedir (Paul ve Fahim, 2014).

OSB olan çocuklarda gelişimin erken dönemlerinden itibaren güçlük yaşanan alanlar olması ve ilerideki dil gelişimini etkileyen önemli değişkenler olması nedeniyle, erken dönem sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin, güvenilir biçimde değerlendirilmesi de önem kazanmaktadır. Uluslararası alanyazında sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin standardize ölçekler ve ebeveyn raporlarına dayalı değerlendirilmesinin (Luyster ve diğerleri, 2008) yanında yapılandırılmış gözlem yoluyla da değerlendirildiği görülmektedir (Mundy ve diğerleri, 2003; Wetherby ve Prizant, 2002). Ülkemizde OSB olan çocuklarda sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesine yönelik kullanılan araçlar genellikle tanı ve tarama araçlarından oluşmaktadır (ör. Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam, 2012; Sosyal İletişim Ölçeği, Avcil, Baykara, Baydur, Münir ve Emiroğlu, 2014). Bu araçlar OSB olan çocukların tanınması ya da risk grubu olan çocukların belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş araçlardır ve sözel olmayan iletişim davranışlarının sıklığına, karmaşıklığına ilişkin ayrıntılı bilgi vermemektedir. Ülkemizde ebeveyn raporlarına dayalı olarak ise Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri (TİGE I/II; Aksu-Koç ve diğerleri, 2008), kullanılabilir. Fakat bu envanter ile farklı işlevlerdeki iletişim davranışlarının ve etkileşim davranışlarının sıklığı ve karmaşıklığı ayrıntılı olarak değerlendirilememektedir. Ülkemizde tüm bu araçların yanında kullanılacak ortak dikkat ve davranış düzenleme işlevli iletişimsel davranışları, nesneyle oyun ve taklit becerilerini ayrıntılı ve yapılandırılmış gözleme dayalı değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir araç bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarını yapılandırılmış gözlem yoluyla değerlendirmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### 1.3. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarını yapılandırılmış gözlem yoluyla değerlendirmede kullanılacak Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim (ESIE) ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen bu aracın, OSB olan çocukların ayırt edici özelliklerinin ayrıntılı incelenmesinde, eğitsel değerlendirme sürecinde iletişim becerilerine ilişkin performansın belirlenmesinde, çocukların iletişim becerilerinin gelişiminin izlenmesinde ve iletişim becerilerine yapılan müdahalelerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde alan uzmanları tarafından kullanılacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmaya 28.0-98.0 (ort = 58.31) aylar arasındaki 111 OSB tanılı çocuk katılmıştır. Çocuklarının tümü üniversite hastanelerinin çocuk psikiyatrisi bölümlerinden OSB tanısı almıştır. Bununla birlikte birçok ülkede otizmi tarama ve tanılama amacıyla kullanılan Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ, İncekaş-Gassaloğlu, Baykara, Avcil ve Demiral, 2006) uygulanmış, bütün çocukların ölçekten aldığı puanın kesme noktasının (29.5) üstünde olduğu yani çocukların OSB tanısının doğru olduğu teyit edilmiştir. ÇODÖ, psikometrik özellikleri açısından APA'nın yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın son versiyonu (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5/DSM-V) ile tutarlı olması nedeniyle tercih edilmiştir (Park ve Kim, 2016).

Araştırmaya katılan OSB olan çocukların belirlenmesinde a) herhangi bir duyusal, görsel ya da motor yetersizliğinin olmaması, b) söz öncesi, tek sözcük, basit ve karmaşık cümle olmak üzere farklı dil düzeylerinde çocuklar olması ölçütleri göz önüne alınmıştır. Çocukların duyusal, görsel ve motor bir probleme sahip olup olmama durumu, doktor raporları incelenerek ve ebeveynler ile görüşülerek belirlenmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken sözel dil gelişmiş olan (n = 53) ve söz öncesi dönemde olan (n = 58) OSB tanılı çocukların oranının birbirine yakın olmasına ve sözel dil gelişmiş çocukların farklı dil düzeylerinde (tek sözcük, basit cümle ve karmaşık cümle) olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların dil düzeylerinin belirlenmesinde, 18-20 dakikalık sohbet bağlamında alınan dil örneklerinden elde edilen Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU) kullanılmıştır. Tablo 1’de farklı dil düzeyindeki katılımcıların yaş, OSU ve cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 1: Farklı dil düzeyindeki katılımcıların yaş, OSU ve cinsiyete göre dağılımı**

		Dil Düzeyine Göre Gruplar			
		Söz Öncesi	Tek Sözcük	Basit Cümle	Karmaşık Cümle
<b>Katılımcı Sayısı</b>	f (%)	58 (52.3)	17 (15.3)	17 (15.3)	19 (17.1)
<b>Kronolojik Yaş (ay)</b>	X(Ss)	51.40 (12.67)	57.94 (19.62)	68.59 (20.74)	70.53 (19.15)
	Medyan	52.00	53.00	66.00	64.00
	Min.-Maks.	28.0-96.0	34.0-96.0	37.0-98.0	45.0-97.0
<b>OSU</b>	X(Ss)	-	1.42 (.35)	3.25 (.48)	5.17 (.96)
	Medyan	-	1.32	3.29	4.96
	Min.-Maks.	-	1.08-1.99	2.00-3.94	4.07-7.86
<b>Cinsiyet</b>	Kız/Erkek	3/55	5/12	4/13	1/18

## 2.2. Veri Toplama Araçları

### 2.2.1. Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim (ESİE) ölçeğinin geliştirilme süreci

Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim (ESİE) ölçeği, sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinden jestler, ortak dikkat, davranış düzenleme, yapılandırılmış taklit, kendiliğinden taklit ve nesneyle oyunu yapılandırılmış gözlem yoluyla değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç kapsamında, ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle hedeflenen becerileri ölçmede kullanılacak yapılandırılmış işlemlerin belirlenebilmesi için alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazındaki araştırmalardan ve sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklerden elde edilen işlemlere, pilot uygulama yapıldıktan sonra son hali verilmiştir. İlerleyen kısımda sözel olmayan iletişim ve etkileşim davranışlarının değerlendirilmesine ilişkin geliştirilen işlemlere yönelik bilgi verilmektedir.

**2.2.1.1. Jest işlemleri.** Jestler, genel olarak ellerin, parmakların, kolların, yüz ifadelerinin ve vücut pozisyonlarının hareketleriyle iletişim amaçlı üretilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). Iverson ve Thal, jestleri gösterici ve sembolik jestler olmak üzere iki grupta ele almaktadır. Bu doğrultuda ESİE ölçeğinde gösterici ve sembolik jestleri ölçmeye yönelik işlemler kullanılmıştır (Camaioni ve diğerleri, 2003; Carpenter, Pennington ve Rogers, 2002; Töret ve Acarlar, 2011). Geliştirilen işlemlerde alanyazında sıklıkla kullanılan ulaşılamaz hale getirme, rutini bozma, şaşırtıcı, eksik ve uyuşmayan parça sunumu stratejileri kullanılmıştır.

**2.2.1.2. Ortak dikkat işlevli iletişimsel davranış işlemleri.** Ortak dikkat en temel anlamıyla aynı dışsal uyaran üzerinde iki veya daha fazla bireyin zihinsel odak kurması olarak tanımlanmaktadır (Baldwin, 1995). Ortak dikkat, diğerlerinin ortak dikkat başlatmalarına yanıt verme veya diğerleriyle ilgisini paylaşmak için ortak dikkat başlatma olmak üzere *ortak dikkati yanıtlama* ve *ortak dikkat başlatma* olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Braddock ve Brady 2016). ESİE ölçeğinde ortak dikkat başlatma becerisinin değerlendirilmesinde *kurmali oyuncak*

ve *gösterici jestlerden ortak dikkat işlevli jest işlemleri* kullanılırken, ortak dikkat yanıtlama becerisinin değerlendirilmesinde *kitapta gösterilen yere bakma işlemi* ve *işaret edilen yere bakma işlemleri* uyarlama yapılarak kullanılmıştır (Mundy ve diğerleri, 2003).

**2.2.1.3. Davranış düzenleme işlevli iletişimsel davranış işlemleri.** Davranış düzenleme amacıyla kurulan iletişimde temel amaç yetişkinin davranışlarını düzenleyerek, istenilen bir nesne/eylemi elde etmek veya istenilmeyen nesne/eylemi reddetmektir (Wetherby ve Prizant, 2002). Ölçekte davranış düzenleme becerisini değerlendirmek için *kurmalı oyuncak işlemleri* (Mundy ve diğerleri, 2003) ve *gösterici jestlerden davranış düzenleme* işlevi içeren işlemler kullanılmıştır.

**2.2.1.4. Taklit işlemleri.** Gözlenen davranışların kopyalanması olarak tanımlanan taklidin (Meltzoff ve Moore, 1983) değerlendirilmesinde yapılandırılmış (Rogers ve diğerleri, 2003, Stone, Ousley ve Littleford, 1997) ve kendiliğinden taklit (Colombi ve diğerleri, 2009) işlemleri kullanılmıştır. Yapılandırılmış taklit işlemlerinde, yetişkin davranışa model olduktan sonra “Benim gibi yap.” ve benzeri bir yönerge vererek çocuğun davranışı yapmasını beklemektedir. Yapılandırılmış taklit işlemleri, nesnel ve motor hareketten oluşan 12 eylemi içermektedir. Taklidin çocuğun kendi isteği ile yapıldığı kendiliğinden taklit işlemleri ise nesnel ve motor hareketten oluşan üçer eylem olmak üzere altı eylemden oluşmaktadır.

**2.2.1.5. Nesneyle oyun işlemleri.** Nesneyle oyunun değerlendirilmesinde kullanılan işlemlerde oyuncaklarda ve puanlama sisteminde değişiklik yapılarak Charman ve diğerlerinin (2000; 2003) çalışmasında yer alan işlemler benzer değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Puanlama sistemi, McCune'nin (1995) kullandığı sembolik oyun hiyerarşisinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Oyun değerlendirme işleminde, iki farklı oyuncak seti kullanılarak iki aşamalı bir işlem gerçekleştirilmiş, çocuğun nesne ile oynadığı oyun karmaşıklığı üzerinden puanlama yapılmıştır.

## 2.2.2. Dil Örneği

Araştırmada OSB olan çocukların ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla sohbet bağlamında 18-20 dakikalık dil örneği alınmıştır. Tüm dil örnekleri çocuğun tanıdığı bir bağlam olan sınıf ortamında toplanmış, bu süreçte standart oyuncak setleri ve bir kitap kullanılmıştır. Tüm süreç video kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Toplanan dil örnekleri 15 dakikada kesilmiş, analizler Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) dil örneği analizi bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır (Acarlar, Miller ve Johnson, 2006). Dil örneklerinden ortalama sözce uzunluğu (OSU) ve Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) ölçümleri alınmıştır. OSU dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi bileşenine ilişkin bir ölçümdür ve dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının toplam sözce sayısına bölünmesi ile hesaplanmaktadır. Sözcük dağarcığı genişliğine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS ise belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanması ile elde edilmektedir. Dil örneklerinden yapılan OSU hesaplamaları sonucunda çocuklar ifade edici dil düzeylerine göre söz öncesi, tek sözcük, basit cümle ve karmaşık cümle gruplarına ayrılmıştır. Ebeveyn görüşmeleri ve değerlendirmecinin gözlemleri sonucunda belirlenen söz öncesi grup olan çocuklar, iletişim bağlamlarında üretken olarak en fazla on sözcük kullanan ya da hiç sözcük kullanmayan çocuklardan oluşmaktadır. Tek sözcük dönemindeki çocuklar kendini tek sözcükler kullanarak ifade eden çocuklardan, basit cümle dönemindeki çocuklar ise sözcük birleşimleri ile kendini ifade eden çocuklardan oluşmaktadır. Bu nedenle karmaşık cümle dönemindeki çocuklar, OSU'su 4.00 ve üstünde olan ve sohbet bağlamında en az iki farklı eylemsi içeren sözce kullanarak kendini ifade eden çocuklardan oluşmaktadır.

## 2.2.3. Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri

Araştırmada ESİE ölçeğinin ölçüt geçerliğini incelemek için Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE) kullanılmıştır. TİGE, MacArthur Bates Communicative

Development Inventory/MB-CDI (Fenson ve diğerleri, 1993) aracından Türkçe'ye uyarlanmış ve aracın Türkçe için geçerlilik güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır (Aksu-Koç ve diğerleri, 2008). TİGE, 8-30 ay arasındaki çocukların dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesini hedefleyen bir ölçektir ve iki farklı formdan oluşmaktadır. TİGE-I ölçeği, 8-16 aylık bebeklerin iletişim davranışları (jestler) ve sözcük bilgisini değerlendirirken; TİGE-II ise 16-36 aylık çocukların ifade edici sözcük bilgisi ve dil bilgisel yapıların (zaman ekleri, edilgen yapılar vb.) kazanım durumunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Her iki ölçek de ebeveyn raporlarına dayalı olarak doldurulmaktadır. Bu çalışmada TİGE-I, 8-16 ay Jest ve Sözcük Ölçeği kullanılmış ve katılımcı çocukların %30'unun ebeveynleri ile görüşülerek TİGE-I verileri yüz yüze toplanmıştır. Bu ölçek, çocukların sözel olmayan iletişim becerilerine ilişkin bilgi vermesi nedeni ile tercih edilmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Kodlanması

Veri toplama süreci Ankara ilinde yer alan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 40-45 dakika süren değerlendirme seansları verilerin daha sonra kodlanabilmesi için video kaydına alınmıştır. Sıklık temelinde yapılan kodlamaların güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi için kodlanacak davranışların işlevsel tanımının yer aldığı bir kodlama rehberi hazırlanmıştır.

Sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarına yönelik kodlama yapılırken *gösterici ve sembolik jestler*, "jestler" başlığı altında tek bir ölçüm olarak kodlanmıştır. Jestlerin kodlanmasında, jest işlemleri esnasında çocuğun kendiliğinden başlattığı ulaşma, verme, nesneyi yetişkine doğru uzatma, "ver" anlamında yukarı doğru yöneltilmiş avuç açma, yetişkinin elini manipüle etme, işaret etme, gösterme gibi gösterici jestler ve sembolik jestlerin sıklığı değerlendirilmiştir. *Ortak dikkat işlevli iletişimsel davranışların* değerlendirilmesinde ortak dikkat başlatma ve yanıtlama davranışları jestlere benzer biçimde "ortak dikkat" başlığı altında tek bir ölçüm olarak kodlanmıştır. Ortak dikkat kodlanması esnasında ilgili işlemler süresince çocuğun kendiliğinden başlattığı koordineli bakış, ortak dikkat işlevli işaret etme, uzaksal işaret takibi ve yakınsal işaret takibi davranışları yanı sıra ortak dikkat amaçlı ortaya çıkan jestler değerlendirilmiştir. *Davranış düzenleme işlevli iletişimsel davranışların* değerlendirilmesinde, kodlama yapılırken ilgili işlemler esnasında çocuk tarafından sergilenen koordineli bakış ve davranış düzenleme amaçlı jestler dikkate alınmıştır.

Sözel olmayan sosyal etkileşim davranışları altında ise taklit ve nesneyle oyun becerileri puanlanmıştır. *Yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit* ölçümleri kodlanırken çocuğun model olunan eylemleri tam olarak taklit etmesine 2 puan, kısmen taklit etmesine 1 puan, yanlış taklit etmesi veya hiç taklit etmemesine 0 puan verilmiştir. *Nesneyle oyun* becerilerinin puanlanmasında ise çocuk tarafından sergilenen herhangi bir oyun eyleminin olmamasına 0 puan, çocuğun nesnelere manipüle etmesine 1 puan, birleşimler oluşturmaya 2 puan, çocuğun kendisine yönelik -miş gibi eylemler yapmasına 3 puan, çocuğun diğerlerinden gördüğü etkinlikleri taklit ederek ve oyunda başkalarını oyuncu olarak kullanarak tek şemalı oyunlar oynamasına 4 puan, tek bir şemayı birden fazla kişi ile gerçekleştirmesine ya da birden fazla şemayı ardışık olarak tek bir kişi/oyuncak ile gerçekleştirmesine 5 puan ve son olarak çocuğun plan yaparak -miş gibi oyun oynamasına 6 puan verilmiştir.

ESİE ölçeğinin uygulanmasına, iletişim ve etkileşim davranışlarının kodlanmasına/puanlanmasına ilişkin uygulama rehberine yazarlarla iletişim kurarak ulaşılabilir.

### 2.4. Uygulama Güvenirliği ve Gözlemciler Arası Güvenirlik

ESİE ölçeğinin tüm işlemleri için katılımcıların %30'u (33 çocuk) yansız atama ile seçilerek video kayıtları üzerinden uygulama güvenliği yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında ikinci bir uzmandan ESİE işlemlerini içeren uygulama rehberini okuması istenmiş ve kendisine uygulama güvenliği formu verilmiştir. Daha sonra uzmanın kendisine verilen videolar için

uygulama güvenilirliği formunu doldurması istenmiştir. Uygulama güvenilirliği, Billingsley, White ve Munson'un "Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı x 100" formülü ile hesaplanmıştır (aktaran, Tekin-İftar, Kurt ve Çetin, 2011). Bu hesaplama sonucunda tüm oturumlar için uygulama güvenilirliğinin %94 ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada dil örneğinden elde edilen dile ilişkin ölçümleri için gözlemciler arası güvenilirlik incelenmiş, bu aşamada çevriyazıya dönüştürülen tüm dil örneklerinden basit ve karmaşık cümle aşamasında olan çocukların analizlerinin %30'u (n = 11) yine çocuk dili çalışmalarında uzman olan ikinci araştırmacı tarafından çevriyazı, sözcelere ayırma, morfezlere ayırma ve kodlama açısından incelenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik (toplam görüş birliği sayısının, toplam görüş birliği ve görüş ayrılığı sayısına bölünerek yüz ile çarpılması ile "Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100" hesaplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamaları sonucunda; sözcelere ayırma güvenilirliğinin ortalama %99.88 (%98-%100 arasında), biçimbirimlere ayırma güvenilirliğinin ortalama %99.50 (%98-%100 arasında), kodlama güvenilirliğinin ortalama %96.32 (%95-%100 arasında) olduğu bulunmuştur.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Kapsam Geçerliliği

Yapılandırılmış işlemler, pilot uygulamaların ardından yeniden düzenlenerek ilgili alanda çalışan beş ayrı uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanların belirlenen işlemleri verilen yönergeler, kullanılan materyaller ve ölçme açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından geliştirilen her işlem için uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmış ve her bir işlem için 1.00 olduğu bulunmuştur. Her ölçüm için (jestler, ortak dikkat, davranış düzenleme, yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit, oyun) kapsam geçerlik indeksinin (KGİ) de 1.00 olduğu bulunmuştur.

#### 3.2. Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmede temel bileşenler analizi (TBA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin ve toplam ölçümün dil düzeyine göre gelişimi, gruplar arası karşılaştırma, iç korelasyon, ölçüt ve yordama verileri kullanılmıştır.

##### 3.2.1. Temel Bileşenler Analizi

ESİE ölçeğinde yer alan jestler, ortak dikkat, davranış düzenleme, yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit ile nesneyle oyun olmak üzere altı ölçümün bileşen yapısını belirlemek için TBA yöntemi kullanılmıştır. Verilerin TBA'ya uygunluğu, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle belirlenmiştir. Analizler sonucunda KMO değerinin .88 olduğu, Bartlett küresellik testinin sonucunun da anlamlı (p = 000) olduğu belirlenmiştir. TBA sonucunda ölçekte yer alan altı ölçümün, özdeğeri 1'den büyük olan ve toplam varyansın %72.51'ini açıklayan tek boyut altında toplandığı görülmüştür. Tek boyut altında toplanan ölçümlerin faktör yüklerinin ise .72-.90 arasında değiştiği belirlenmiştir.

##### 3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

TBA'da altı ölçümün tek faktörü temsil ettiği belirlendikten sonra tek faktörlü yapının doğruluğunu denemek için DFA yapılmıştır. DFA'da modellerin tahmininde çok değişkenlik normallik varsayımı sağlandığı için En Çok Olabilirlik (Maximum likelihood) metodu kullanılmıştır. DFA sonucunda modelin 7 yenileme sonrasında oluştuğu,  $X^2(6) = 7.18$ ,  $X^2/df = 1.19$ ,  $p = .30$ ,  $IFI = 1.00$ ,  $SRMR = .02$  olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm parametre değerlerinin pozitif ve anlamlı olduğu,  $X^2/df < 3$  ve standartlaşmış artık kovaryans değerlerinin ise  $< | 2.0 |$  olduğu belirlenmiştir.

### 3.2.3. Puanların Gelişimsel İlerlemesi

OSB olan çocuklarda sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerileriyle sözel dil gelişimi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle ESİE ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için çocukların dil düzeyine göre ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinden ve toplamından aldıkları minimum ve maksimum puanlar, puanların ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiş ve Tablo 2’de sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 2: Dil Düzeyine Göre ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinden ve toplamından alınan puanların ortalama ve standart sapmaları**

		Söz Öncesi	Tek Sözcük	Basit Cümle	Karmaşık Cümle	Tüm Katılımcılar
	n	58	17	17	19	111
<b>Jestler</b>	X	1.02	3.18	3.82	5.05	2.47
	Ss	1.18	1.51	1.81	1.17	2.09
	Min-Max	0-4	1-6	1-7	3-7	0-7
<b>Ortak Dikkat</b>	X	6.12	10.82	11.11	14.53	9.05
	Ss	3.45	2.35	2.91	2.43	4.47
	Min-Max	0-13	6-14	3-15	11-19	0-19
<b>Davranış Düzenleme</b>	X	2.71	6.53	6.29	6.95	4.57
	Ss	2.12	1.91	2.87	2.70	3.01
	Min-Max	0-10	2-10	0-11	3-14	0-14
<b>Yapılandırılmış Taklit</b>	X	7.64	17.70	22.19	23.68	14.16
	Ss	6.64	6.55	3.25	.75	8.98
	Min-Max	0-22	0-24	14-24	21-24	0-24
<b>Kendiliğinden Taklit</b>	X	2.48	5.94	7.35	10.26	5.09
	Ss	2.87	3.21	3.71	1.97	4.18
	Min-Max	0-9	0-10	0-12	6-12	0-12
<b>Nesneyle Oyun</b>	X	3.57	6.23	8.23	10.68	5.91
	Ss	2.69	2.68	2.88	.88	3.72
	Min-Max	0-9	1-10	2-11	9-12	0-12
<b>Toplam</b>	X	23.55	50.41	50.01	71.16	41.24
	Ss	13.60	13.17	11.12	5.71	22.93
	Min-Max	2-55	23-64	39-75	62-82	2-82

Tablo 2’de davranış düzenleme dışında tüm alt ölçümlerden alınan ortalama puanların dil düzeyi karmaşıklıkla arttığı ve en yüksek ortalama puanların karmaşık cümle en düşük ortalama puanlarının ise söz öncesi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak ölçeğin toplam ortalama puanlarının basit cümle düzeyi dışında, dil düzeyi karmaşıklıkla arttığı ve en yüksek ortalamanın karmaşık cümle en düşük ortalamanın ise söz öncesi düzeyde olduğu görülmektedir.

### 3.2.4. Gruplar Arası Karşılaştırma

Yapı geçerliği, özellikleri bilinen gruplar yoluyla da hesaplanabileceği için bu çalışmada çocukların dil düzeylerine göre ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmaktadır.

**Tablo 3: Dil düzeyine göre ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinden alınan puanların karşılaştırılması**

Varyansın Kaynağı	Alt Ölçümler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	$\eta^2$	Fark
<b>Grup</b>	Jestler	288.77	3	96.26	53.40*	.60	2>1, 3>1, 4>1, 4>2
	Ortak Dikkat	1191.88	3	397.29	42.09*	.54	2>1, 3>1, 4>1, 4>2, 4>3
	Davranış Düzenleme	422.79	3	140.93	26.17*	.42	2>1, 3>1, 4>1
	Yap. Taklit	5496.44	3	1832.15	57.99*	.62	2>1, 3>1, 4>1, 4>2
	Ken. Taklit	10002.11	3	334.04	38.64*	.52	2>1, 3>1, 4>1, 4>2, 4>3
	Nesneyle Oyun	844.65	3	281.55	44.67*	.56	2>1, 3>1, 4>1, 4>2, 4>3
<b>Hata</b>	Jestler	192.87	107	1.80			
	Ortak Dikkat	1009.93	107	9.43			
	Davranış Düzenleme	576.20	107	5.38			
	Yap. Taklit	3380.78	107	31.60			
	Ken. Taklit	924.99	107	8.64			
	Nesneyle Oyun	674.45	107	6.30			
<b>Toplam</b>	Jestler	1158.00	111				
	Ortak Dikkat	11288.51	111				
	Davranış Düzenleme	3318.99	111				
	Yap. Taklit	31124.98	111				
	Ken. Taklit	4803.00	111				
	Nesneyle Oyun	5396.00	111				

1: Söz öncesi. 2: Tek sözcük. 3: Basit cümle. 4: Karmaşık cümle

\*p<.001

ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinin dil düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde tüm alt ölçümler için gruplar arası anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Tüm alt ölçümler için söz öncesi grup puanlarının diğer gruplardan anlamlı olarak düşük olduğu ayrıca etki büyüklüğü için incelenen eta-kare ( $\eta^2$ ) değerlerinin geniş büyüklükte olduğu görülmektedir.

### 3.2.5. İç Korelasyon

ESİE ölçeğinde yer alan sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim davranışları çocukların gelişimi hakkında farklı bilgiler vermektedir. Bu nedenle ölçümlerin birbiri ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisi hem güvenilirlik hem de geçerlilik hakkında bilgi vermektedir. Tablo 4'te ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinin birbiriyle ve toplam puanla olan korelasyon katsayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 4: ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinin birbiri ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisi (n=111)**

Alt Ölçümler	Jestler	Ortak Dikkat	Davranış Düzenleme	Yapılandırılmış Taklit	Kendiliğinden Taklit	Nesneyle Oyun	Toplam
<b>Jestler</b>	1	.721*	.694*	.746*	.679*	.730*	.858*
<b>Ortak Dikkat</b>		1	.578*	.700*	.698*	.665*	.846*
<b>Davranış Düzenleme</b>			1	.567*	.473*	.454*	.689*
<b>Yapılandırılmış Taklit</b>				1	.823*	.738*	.941*
<b>Kendiliğinden Taklit</b>					1	.731*	.884*
<b>Nesneyle Oyun</b>						1	.840*
<b>Toplam</b>							1

\*p<.001

Tablo 4'te görüldüğü gibi ESİE ölçeğinin alt ölçümleri arasında anlamlı orta-yüksek düzeyde pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Alt ölçümler ve toplam ölçek arasındaki ilişkilerin ise, davranış düzenleme dışında, anlamlı yüksek düzeyde pozitif olduğu görülmektedir.



### 3.2.6. Ölçüt Geçerliği

Araştırmanın ölçüt geçerliği çalışması katılımcı çocukların içinden seçilen 36 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için TİGE I kullanılmış ve çocukların TİGE I jest, taklit ve oyun puanları ile ESİE puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5: ESİE ve TİGE alt ölçüm puanları arasındaki ilişkiler (n=36)**

		TİGE-Alt Testler		
		Jestler	Taklit	-Mış Gibi Oyun
ESİE Alt Ölçümler	Jestler	.451**	.255	.335*
	Ortak Dikkat	.602***	.279	.451**
	Davranış Düzenleme	.338*	.162	.278
	Yapılandırılmış Taklit	.396*	.394*	.246
	Kendiliğinden Taklit	.478**	.381*	.346*
	Nesneyle Oyun	.588***	.471**	.656***

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 5 incelendiğinde, TİGE ölçeğinin jestlere ilişkin alt testi ile ESİE ölçeğinin tüm alt ölçümleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ESİE ölçeğinde amaçlı iletişim davranışları ölçümleri olan davranış düzenleme, ortak dikkat ve jestlerin, TİGE I jest puanları ile orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. ESİE ölçeğinin yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit puanları ile TİGE taklit puanları arasında, ESİE ölçeğinin nesneyle oyun puanları ile TİGE I -mış gibi oyun puanları arasında orta düzey pozitif anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. TİGE I alt testleri ile ESİE ölçeği alt ölçümleri arasında bulunan bu orta düzey anlamlı pozitif ilişkiler ESİE ölçeğinin ölçüte dayalı geçerliğinin bir kanıtı olarak görülebilir.

### 3.2.7. Yordama Geçerliği

ESİE'nin yordama geçerliğini belirlemek amacıyla ölçeğin alt ölçümlerinin sözel dilin biçimbirim bilgisi /sözdizimine ilişkin bir ölçüm olan OSU'yu ve dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS'yi yordama durumu incelenmiştir. Bu analizde, dile ilişkin ölçümlerin değişken olarak incelenmesi nedeniyle analizler sözel dile sahip çocukların tümü üzerinden yapılmıştır. ESİE ölçeğinin her bir alt ölçümünün ve toplam puanının, OSU ve FSÖZS'yi yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir ve analizler her bir ölçüm için ayrı ayrı yapılmıştır.

Analizler sonucunda jestlerin ( $R = .608$ ,  $R^2 = .370$ ,  $F(1,51) = 29.93$ ,  $p < .001$ ), nesneyle oyunun ( $R = .604$ ,  $R^2 = .365$ ,  $F(1,51) = 29.32$ ,  $p < .001$ ), ortak dikkatin ( $R = .637$ ,  $R^2 = .406$ ,  $F(1,51) = 34.89$ ,  $p < .001$ ), yapılandırılmış taklidin ( $R = .532$ ,  $R^2 = .283$ ,  $F(1,51) = 20.15$ ,  $p < .001$ ) ve kendiliğinden taklidin ( $R = .600$ ,  $R^2 = .360$ ,  $F(1,51) = 28.72$ ,  $p < .001$ ), FSÖZS'deki toplam varyansı anlamlı olarak açıkladığı bulunmuştur. ESİE ölçeği toplam puanın da FSÖZS'deki toplam varyansın %53.5'ini anlamlı olarak açıkladığı belirlenmiştir ( $R = .732$ ,  $R^2 = .535$ ,  $F(1,51) = 58.74$ ,  $p < .001$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise jestlerin ( $t = 5.47$ ,  $p = .000$ ), nesneyle oyunun ( $t = 5.41$ ,  $p = .000$ ), ortak dikkatin ( $t = 5.91$ ,  $p = .000$ ), yapılandırılmış taklidin ( $t = 4.48$ ,  $p = .000$ ), kendiliğinden taklidin ( $t = 5.36$ ,  $p = .000$ ) ve son olarak ESİE toplam puanının ( $t = 7.66$ ,  $p = .000$ ), OSB olan çocuklarda FSÖZS üzerindeki yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir. Buna karşın davranış düzenlemenin FSÖZS'yi anlamlı olarak yordamadığı ( $R = .154$ ,  $R^2 = .024$ ,  $F(1, 51) = 1.24$ ,  $p > .05$ ) ve t testi sonuçlarının anlamlı olmadığı ( $t = 1.11$ ,  $p = .271$ ) tespit edilmiştir.

OSU'yu yordayan değişkenlerin belirlenmesine yönelik analizler sonucunda jestlerin ( $R = .533$ ,  $R^2 = .284$ ,  $F(1,51) = 20.27$ ,  $p < .001$ ), nesneyle oyunun ( $R = .646$ ,  $R^2 = .418$ ,  $F(1,51) = 36.59$ ,  $p < .001$ ), ortak dikkatin ( $R = .544$ ,  $R^2 = .296$ ,  $F(1,51) = 21.44$ ,  $p < .001$ ), yapılandırılmış taklidin ( $R = .505$ ,  $R^2 = .255$ ,  $F(1,51) = 17.46$ ,  $p < .001$ ) ve kendiliğinden taklidin ( $R = .528$ ,  $R^2 = .279$ ,  $F(1,51) = 19.72$ ,  $p < .001$ ), OSU'daki toplam varyansı anlamlı olarak açıkladığı

bulunmuştur. ESİE ölçeği toplam puanın da OSU'daki toplam varyansın %44.2'sini anlamlı olarak açıkladığı bulunmuştur ( $R = .664$ ,  $R^2 = .442$ ,  $F(1,51) = 40.32$ ,  $p < .001$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise jestlerin ( $t = 4.50$ ,  $p = .000$ ), nesneyle oyunun ( $t = 6.05$ ,  $p = .000$ ), ortak dikkatin ( $t = 4.63$ ,  $p = .000$ ), yapılandırılmış taklidin ( $t = 4.18$ ,  $p = .000$ ), kendiliğinden taklidin ( $t = 4.44$ ,  $p = .000$ ) ve son olarak ESİE toplam puanın ( $t = 6.35$ ,  $p = .000$ ), OSB olan çocuklarda OSU üzerindeki yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir. Buna karşın davranış düzenlemenin OSU'yu anlamlı olarak yordamadığı ( $R = .063$ ,  $R^2 = .004$ ,  $F(1,51) = .201$ ,  $p > .05$ ) ve t testi sonuçlarının anlamlı olmadığı ( $t = .449$ ,  $p = .656$ ) bulunmuştur.

### 3.3. Güvenirlik

ESİE ölçeğinde yer alan ölçümlerin iç tutarlılık-Cronbach Alpha değerlerinin jestler için .72, ortak dikkat için .70, davranış düzenleme için .72, yapılandırılmış taklit için .95, kendiliğinden taklit için .84 nesneyle oyun için .93 ve toplamda .87 olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılık dışında bir başka güvenilirlik göstergesi olarak hesaplanan alt ölçümlere yönelik gözlemciler arası güvenilirlik puanlarının ise jestler için ICC = .86, ortak dikkat için ICC = .85, davranış düzenleme için ICC = .84, yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit için ICC = .89 ve nesneyle oyun için ICC = .87 olduğu belirlenmiştir.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinden jestler, ortak dikkat, davranış düzenleme, yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit ile nesneyle oyunun değerlendirilmesine yönelik geliştirilen yapılandırılmış gözleme dayalı ESİE ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. ESİE ölçeğinin psikometrik özellikleri incelendiğinde, kapsam geçerliliğini değerlendirmek için yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen KGO ve KGI'nin 1.00 olduğu belirlenmiştir. Beş uzmanın yapılandırılmış işlemlere ilişkin belirtmiş oldukları görüşlerden elde edilen KGO değerinin  $\geq .99$ , KGI değerinin ise  $> .80$  olması aynı zamanda yine KGI  $\geq$  KGO olması ölçümlerde kullanılan işlemlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (aktaran, Yurdugül, 2005). Başka bir ifadeyle kapsam geçerliliğine ilişkin elde edilen bu sonuçlar yapılandırılmış işlemlerin hedeflenen becerileri ölçtüğünün bir göstergesidir. TBA'nın sonuçları incelendiğinde ise ESİE ölçeğinin açıkladığı varyansın tek faktörlü ölçekler için yeterli ( $\geq .30$ ) olduğu görülmektedir. Ayrıca faktör yüklerinin hepsinin .45'ten büyük olması ölçümlerin faktörle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve faktörü ölçtüğünü kanıtlar niteliktedir. Yapı geçerliliğini bir başka göstergesi olan DFA sonuçları incelendiğinde, örneklemin küçük olmasından dolayı özellikle incelenen uyum indekslerinin ( $IFI \geq .95$  ve  $SRMR \leq .08$ ) istenilen değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda modelin iyi uyumlu olduğu söylenebilir.

Sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerileri normal gelişim gösteren çocuklarda gelişim düzeyine paralel olarak gelişmektedir. Dolayısıyla bu becerileri değerlendiren ölçeklerin gelişimsel olarak görülen ilerlemeleri ölçmede hassas olmaları yapı geçerliliğinin göstergesi olmaktadır. Çalışma kapsamında, ESİE ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için çocukların ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinde ve toplam ölçekten aldıkları puanların, OSB olan çocuklarda gelişimsel düzeyin önemli bir göstergesi olan dil düzeyine göre ortalamaları incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, davranış düzenlemeye ilişkin ölçüm dışındaki tüm alt ölçümlerde ve toplam puanda dil karmaşıklığı arttıkça alınan puanların da arttığı görülmüştür. Ayrıca ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinden alınan puanların dil düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, farklılaşmasının ise karşılaştırılan iki gruptan dil düzeyi daha yüksek olan grup lehine olduğu belirlenmiştir. Kuramsal ve ampirik olarak beklenen bu sonuçlar, ESİE ölçeğinin yapı geçerliliğinin bir kanıtıdır. Davranış düzenlemeye ilişkin elde edilen sonuçlar ise bu çalışmada ölçülen davranış düzenleme işlevli davranışların, normal gelişim gösteren çocuklarda söz öncesi

dönemde ve tek sözcükler döneminde gelişen bakış ve jestlerle (istek amaçlı uzanma, işaret etme, gösterme gibi) sınırlı olmasından (Crais ve diğerleri, 2004) kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte bu öneriyi desteklemek için işlevlerine göre iletişimsel davranışların gelişimini OSB olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda dil düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak inceleyen profil çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Davranış düzenlemeye ilişkin elde edilen sonuçların bir diğer nedeninin ise ESİE ölçeğinde yer alan davranış düzenleme işlevli iletişimsel davranış işlemlerinin az sayıda olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

ESİE ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek için kullanılan bir başka veri ise ESİE ölçeğinin alt ölçümlerinin birbiri ve ölçekle olan ilişkisidir. Alt ölçümlerin birbiriyle ve ölçekle olan ilişkisi incelendiğinde korelasyon katsayılarının orta-yüksek düzeyde anlamlı olduğu, tüm alt ölçümlerin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçek içerisinde yer alan ölçümlerin farklı iletişim ve etkileşim davranışları hakkında bilgi vermekle birlikte sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerisi olarak aynı yapıyı ölçtüğünün göstergesidir. Özetle yapı geçerliliğine ilişkin tüm bulgular göz önüne alındığında, ESİE ölçeğinin ölçülmesi hedeflenen sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini ölçtüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

ESİE ölçeğinin ölçüt geçerliğini değerlendirmek için ölçeğin alt ölçümleri ile TİGE taklit jest ve -mış gibi oyun puanları ile ilişkileri incelenmiştir. TİGE jest puanları ile ESİE jest, davranış düzenleme ve ortak dikkat puanları arasında orta düzey anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, ESİE ölçeğinin sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarına ilişkin alt ölçümlerinin (ortak dikkat, davranış düzenleme ve jestler) ölçüt geçerliğine kanıt oluşturmaktadır. Benzer biçimde ESİE yapılandırılmış taklit ve kendiliğinden taklit ile TİGE taklit, ESİE nesneyle oyun puanları ile TİGE -mış gibi oyun puanları arasında anlamlı orta düzey ilişkiler bulunmuş ve bu bulgular, ESİE ölçeğinin sözel olmayan sosyal etkileşim davranışları ile ilgili ölçümlerin ölçüt geçerliğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir. ESİE ölçeğinin tüm ölçümleri ile TİGE alt ölçek puanları arasında görülen orta düzey ilişkiler, iki ölçeğin ölçtüğü yapıların benzer olması ama bazı yönlerden birbirlerinden farklı olması ile açıklanabilir. Örneğin, TİGE taklit alt ölçeğinde anne-babalara çocuğun kendilerini taklit etmesi olası olan davranışlar listelenerek bunları yapıp yapmadığı sorulmaktadır. Bu alt ölçek ile sadece belirli davranışları anne-baba gibi yapıp yapmadığı sorulmakta ve ağırlıklı olarak nesnel ertelenmiş taklit becerileri ölçülmektedir. ESİE ölçeğinde ise yapılandırılmış, nesnel ve nesnesiz yanı sıra anında ve gecikmiş taklit becerileri ölçülmektedir. Benzer biçimde TİGE jest ölçümleri her ne kadar amaçlı iletişim davranışlarını ölçse de anne-babalara sadece belirli jestleri üretip üretmediği sorulmakta ve iletişim amaçlı bakışlar ve iletişim eylemlerinin işlevleri puanlama kapsamına alınmamaktadır. ESİE ölçeğinde ise bakışlar ile iletişim işlevleri de değerlendirilmektedir. Oyun değerlendirilmesinde ESİE ölçeğinde nesneyle oyunun manipülatif oyunlar da dahil olmak üzere karmaşıklık düzeyi değerlendirilirken TİGE ölçeğinde tek aşamalı -mış gibi oyun şemalarının çeşitliliği puanlanmaktadır. Tüm bunlara rağmen ülkemizde yapılandırılmış gözleme dayalı başka bir ölçek olmaması ve Türkçe uyarlama çalışması yapılmış olan araçlar içinde sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini diğer araçlara oranla daha kapsamlı ölçmesi nedeni ile ölçüt geçerliği için TİGE kullanılmıştır.

ESİE ölçeğinin yordama geçerliği analizlerinde davranış düzenleme dışındaki tüm alt ölçümlerin FSÖZS'yi ve OSU'yu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Davranış düzenlemenin OSB olan çocuklarda sözel dil becerilerini yordamaması alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda OSB olan çocuklarda ortak dikkat işlevli iletişimsel davranışlar dil gelişimi ile ilişkili iken, davranış düzenleme işlevli iletişimsel davranışların dil gelişimi ile ilişkili olmadığı gösterilmektedir (alanyazın taraması için bk. Harbison, Mcdaniel ve Yoder, 2017). Türkçe konuşan OSB olan çocuklarda da benzer bir durum söz konusudur (Ökcün-Akçamış, Acarlar, Keçeli-Kaysılı ve Alak, 2017). Bununla birlikte davranış düzenleme işlevli iletişim davranışları ile diğer sosyal iletişim ve etkileşim davranışları arasındaki ilişkiler

ve OSB olan çocuklarda davranış düzenleme işlevli iletişim davranışlarında tek sözcüklerle konuşan ve söz öncesi dönem çocuklar arasındaki performans farklılıkları (Ökcün-Akçamuş ve diğerleri, 2017) OSB olan çocuklarda davranış düzenleme işlevli iletişim davranışlarının değerlendirilmesini önemli kılmaktadır.

Geçerli olduğu belirlenen ESİE ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin veriler incelendiğinde Cronbach Alpha değerlerinin  $\geq 0.70$ , gözlemciler arası güvenilirliği değerlendirmek için hesaplanan ICC değerlerinin  $\geq 0.80$  olduğu görülmektedir. Bu bulgular ESİE ölçeğinin geçerli olmasının yanı sıra güvenilir olduğunun da göstergesi niteliğindedir.

ESİE ölçeği kapsamında sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinden jestler, ortak dikkat, davranış düzenleme, yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit ile nesneyle oyun değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan bu altı ölçüm, OSB olan çocukların gelişim geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldıklarında önemli sınırlılıklar yaşadıkları alanlardır. ESİE ölçeğinde yer alan bu ölçümler daha önce de ifade edildiği gibi yapılandırılmış gözleme dayalı olarak değerlendirilmektedir. Yapılandırılmış gözlemlerde temel amaç, iletişim becerileri ve işlevlerin ortaya çıkabileceği fırsatlar sağlayarak farklı iletişim becerilerinin ve işlevlerinin gözleme olasılığını artırmaktır (Brady ve Keen 2016). ESİE ölçeğinin yapılandırılmış gözleme dayalı olması bazı avantaj ve dezavantajları beraberinde getirmektedir. Öncelikle yapılandırılmış gözleme dayalı ölçümlerde değerlendirilmek istenen davranışlara ilişkin işlemler kullanıldığı için bu davranışların çıkmasına olanak sağlayan fırsatların doğrudan çocuğa sunulması söz konusudur. Böylece doğrudan gözlemlerde olduğu gibi hedef davranışın ortaya çıkması için fırsatın doğal bir şekilde oluşması beklenmemekte, hedeflenen davranışlar daha kısa sürede değerlendirilebilmektedir. Alanyazında, çocukları erken dönemde değerlendirmek zor bir süreç olduğundan sıklıkla bilgilendirici aile raporlarına dayalı değerlendirme kullanılmaktadır. Her ne kadar bilgilendirici raporlar birincil bakıcılar tarafından doldurulduğu için çocuk hakkında değerli bilgiler verse de bazen bu raporlarda yer alan davranışların işlevsel tanımına ilişkin birincil bakıcılar ve uzmanlar arasında görüş birliği sağlanamamaktadır. Bu durum değerlendirilmek istenen davranışın ölçümünün güvenilirliğinin düşmesine neden olabilmektedir. Ülkemizde TİGE (Aksu-Koç ve diğerleri, 2011) ve Sosyal İletişim Ölçeği (Avcil ve diğerleri, 2014) geçerliliği ve güvenilirliği yapılan bilgilendirici raporlardır. Genel olarak aile raporlarıyla ilgili genel sınırlılıklara sahip olmanın dışında, bu raporlarda değerlendirilen erken dönem sosyal iletişim davranışlarına ilişkin maddeler oldukça sınırlıdır ve çocukların sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarını nasıl kullandığına ve hangi işlevlerdeki davranışları ne sıklıkta kullandığına ilişkin ayrıntılı bilgi elde edilememektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların erken dönem sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesinde, eğitsel amaçların belirlenmesinde ve eğitim-öğretim etkinliklerinin sonunda çocuktaki gelişimin izlenmesinde tek başına bu raporların kullanılması birçok davranışın ve değişimin gözden kaçmasına neden olabilmektedir. Doğrudan gözlem (Brady ve Keen, 2016) ve bilgilendirici raporların sınırlılıkları (Tomasello ve Mervis, 1994) yapılandırılmış gözlemlerle en alt düzeye indirgenebilmektedir. Bununla birlikte yapılandırılmış gözlemler de çocuğun ilgili gelişim alanıyla ilgili bütün davranış repertuarını ve bu davranışları doğal ortamda sergileyip sergilemediğini belirlemede sınırlılıklar taşımaktadır. Dolayısıyla ESİE ölçeğinden elde edilen puanların ölçekte kullanılan değerlendirme stratejisinin avantaj ve dezavantajlarının dikkate alınarak yorumlanması ile daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir. OSB olan çocukların değerlendirilmesi sürecinde birden fazla kaynağın, birden fazla aracın ve yöntemin kullanılması, çocukların gerçek performanslarının belirlenmesi açısından önemlidir (Cumine, Dunlop ve Stevenson, 2009). Değerlendirme sürecinde standardize testlerin, ebeveyn raporlarının ve yapılandırılmış gözleme dayalı değerlendirmenin bir arada kullanılması, çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim performanslarının ayrıntılı değerlendirilmesi açısından da önemlidir.

ESİE ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ayrıntılı bilgiler elde edilmesine rağmen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle ülkemizde OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini ölçen yapılandırılmış gözleme dayalı başka bir değerlendirme aracı olmaması nedeni ile ESİE ölçeğinin ölçüt geçerliğinin ebeveyn raporlarına dayalı bir ölçek olan TİGE ile yapılması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir. İkinci sınırlılık, yordama geçerliği analizlerinde ESİE alt ölçümlerinin çocukların hali hazırdaki OSU ve FSÖZS puanlarını yordama durumunun incelenmesi ve boylamsal olarak yordama durumunun incelenmemesidir. Gelişimin erken dönemlerinde olan OSB'li çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin, çocukların altı ay ve bir yıl sonraki dil ve iletişim becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi, hem OSB olan çocuklarda dil gelişimi üzerine hem de ESİE ölçeğinin yordama geçerliği üzerine daha ayrıntılı bilgi verebilir. Araştırmanın üçüncü sınırlılığı, ölçeğin psikometrik özelliklerinin görece az sayıda OSB olan çocukla yapılmasıdır. Daha sonraki çalışmalarda daha büyük örneklemelerde ölçeğin psikometrik özellikleri incelenebilir ve hatta ölçeğin norm çalışmaları yapılabilir. Ölçekte yer alan dördüncü sınırlılık, sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinden seslendirmelerin ve ayrıca bakışların değerlendirilmemesidir. İlerleyen çalışmalarda, işlemler esnasında ortaya çıkan bu davranışlar ayrı başlıklar altında kodlanabilir. Son olarak beşinci sınırlılık ise iletişim işlevlerinden sosyal etkileşimin değerlendirilmemesidir. Yine daha sonraki çalışmalarda farklı işlemler geliştirilerek sosyal etkileşim amaçlı iletişim de değerlendirilebilir. Tüm bu sınırlılıklarla birlikte ESİE ölçeğinin ülkemiz açısından önemli bir başlangıç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, ESİE'nin 0-8 yaş arası söz öncesi olan ve sözel dil becerileri gelişmiş olan OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur. Bu yüzden özellikle söz öncesi iletişim ve etkileşim becerilerini inceleyen araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilir. Ayrıca ESİE ölçeği, yapılandırılmış gözleme dayalı bir araç olması nedeniyle OSB olan çocukların sözü edilen becerilerdeki gelişimi üzerine ayrıntılı bilgi vermektedir dolayısıyla ölçek, alanyazına ve eğitim uygulamalarına önemli katkılar sağlayabilir. Buna karşın yapılandırılmış gözlemler de çocuğun ilgili gelişim alanıyla ilgili bütün davranış repertuarını ve bu davranışları doğal ortamda sergileyip sergilemediğini belirlemede sınırlılıklar taşımaktadır. Bu yüzden daha öncede ifade edildiği gibi ESİE ölçeğinden elde edilen puanların ölçekte kullanılan değerlendirme stratejisinin avantaj ve dezavantajlarının dikkate alınarak yorumlanması daha güvenilir sonuçlar verebilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Acarlar, F., Miller, J. F., & Johnson, J. R. (2006). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9) [Computer Software], Language Analysis Lab, University of Wisconsin-Madison.
- Aksu-Koç, A., Küntay, A. C., Acarlar, F., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S. ve Turan, F. (2011). *Türkçe'de erken sözcük ve dilbilgisi gelişimini ölçme ve değerlendirme çalışması. Türkçe İletişim Gelişimi Envanterleri: TİGE-I ve TİGE-II.*
- Alak, G. (2018). *Okul öncesi dönemde sözel olmayan otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde anne yanıtlayıcılığının etkisinin boylamsal incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- American Psychiatric Association/APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Atlas, J. A., & Lapidus, L. B. (1987). Patterns of symbolic expression in subgroups of the childhood psychoses. *Journal of Clinical Psychology, 43*(2), 177-188.
- Avcil, S., Baykara, B., Baydur, H., Münir, K. M. ve Emiroğlu, N. İ. (2015). 4-18 yaş aralığındaki otistik bireylerde sosyal iletişim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 26* (1), 56-64.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its origins and the role in development* (pp. 131-158). New York, NY: Psychology Press.

- Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in Infancy* (pp. 33-68). New York, NY: Academic Press.
- Braddock, B., & Brady, N. C. (2016). Prelinguistic communication and joint attention. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp.33-51). Singapore: Springer.
- Brady, N. C., & Keen, D. (2016). Individualized assessment of prelinguistic communication. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Singapore: Springer.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1(2-3), 155-178.
- Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., Parrini, B., & Cesari, A. (2003). The communicative use of pointing in autism: Developmental profile and factors related to change. *European Psychiatry*, 18(1), 6-12.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (4, Serial No. 255).
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 91-106.
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol. 1. Diagnosis, development, neurobiology, and behavior*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 358(1430), 315-324.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 265-285.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.
- Chawarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Automatic cueing through eye movement in 2-year-old children with autism. *Child Development*, 74(4), 1108-1122.
- Christensen, L., Hutman, T., Rozga, A., Young, G. S., Ozonoff, S., Rogers, S. J., ... & Sigman, M. (2010). Play and developmental outcomes in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(8), 946-957.
- Colombi, C., Liebal, K., Tomasello, M., Young, G., Warneken, F., & Rogers, S. J. (2009). Examining correlates of cooperation in autism: Imitation, joint attention, and understanding intentions. *Autism*, 13(2), 143-163.
- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, 18(2), 74-85.
- Crais, E. R., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 95-108.
- Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Springer: Singapore.
- Crais, E., Douglas, D. D., & Campell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and hearing Research*, 47(3), 678-694.
- Cumine, V., Dunlop, J., & Stevenson, G. (2009). *Autism in the early years: A practical guide*. Routledge.
- Dawson, G., Meltzoff, A., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child Development*, 69(5), 1276-1285.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271-283.
- Diken, I. H., Ardic, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). Exploring the validity and reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Turkish standardization study. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166).

- Harbison, A. L., McDaniel, J., & Yoder, P. J. (2017). The association of imperative and declarative intentional communication with language in young children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 21-34.
- Ingersoll, B. (2008). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 332-340.
- Iverson, J. M., & Thal, D. J. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- İncekaş Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Validity and reliability analysis of Turkish Version of Childhood Autism Rating Scale. *Turkish Journal of Psychiatry*, 27(4), 266-274.
- Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (2016). Introduction to prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Springer: Singapore.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287-308.
- Klin, A. (2006). Autism and asperger syndrome: An overview. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 3-11.
- Leekam, S. R., López, B., & Moore, C. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology*, 36(2), 261-273.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., Pickles, A., & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205-223.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(5), 659-685.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. L. (2001). *Autism diagnostic observation schedule (ADOS): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206.
- McDuffie, A., Turner, L., Stone, W., Yoder, P., Wolery, M., & Ulman, T. (2007). Developmental correlates of different types of motor imitation in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(3), 401-412.
- Mundy, P., & Sigman, M. (1989). The theoretical implications of joint-attention deficits in autism. *Development and Psychopathology*, 1(3), 173-183.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A manual for the abridged early social communication scale (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.
- Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Swinkels, S. H., Buitelaar, J. K., Dietz, C., ... & van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 857-866.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-192.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., Keçeli Kaysılı, B., & Alak, G. (2017). Examination of the relationship between gestures and vocabulary in children with autism spectrum disorder at different language stages. *Early Child Development and Care*, 1-15.
- Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., & Dimitrova, N. (2016). Early deictic but not other gestures predict later vocabulary in both typical development and autism. *Autism*, 20(6), 754-763.
- Park, E., & Kim, J. (2016). Factor structure of the Childhood Autism Rating Scale as per DSM-5. *Pediatrics International*, 58(2), 139-145.

- Parladé, M. V., & Iverson, J. M. (2015). The development of coordinated communication in infants at heightened risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2218-2234.
- Paul, R. (2008). Communication development and assessment. In K. Chawarska, A. Klin, & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers* (pp.76-103). New York: The Guilford Press.
- Paul, R., & Fahim, D. (2014). Assessing communication in autism. In F. Volkmar, R. Paul, S. Rogers, & K. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism spectrum disorders* (4th ed., pp. 673–694). New York, NY: Wiley.
- Paul, R., Campbell, D., Gilbert, K., & Tsiouri, I. (2013). Comparing spoken language treatments for minimally verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 418-43.
- Paul, R., Fuerst, Y., Ramsay, G., Chawarska, K., & Klin, A. (2011). Out of the mouths of babes: Vocal production in infant siblings of children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 588-598.
- Pedersen, J., & Schelde, T. (1997). Behavioral aspects of infantile autism: an ethological description. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6(2), 96- 106.
- Rogers, S. J. (2005). Evidence-based practices for language development in young children with autism. In T. Charman, & W. Stone (Eds), *Social and communication development in autism spectrum disorders* (pp, 143-179). New York: Guilford.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763-781.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1024-1039.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1985). Introduction to communication problems in autism. In E. Shopler., & G. B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 3-13). New York: Springer.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1988). *The childhood autism rating scale (CARS)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Sowden, H., Perkins, M., & Clegg, J. (2011). Context and communication strategies in naturalistic behavioural intervention: A framework for understanding how practitioners facilitate communication in children with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 21-38.
- Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child and Psychology*, 25(6), 475-485.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two and three year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677-696.
- Strid, K., Heimann, M., & Tjus, T. (2013). Pretend play, deferred imitation and parent-child interaction in speaking and non-speaking children with autism. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(1), 26-32.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Communication in autism. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3th ed. pp. 335- 364). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Tekin İftar, E., Kurt, O., & Cetin, O. (2011). A comparison of constant time delay instruction with high and low treatment integrity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 375-381.
- Tomasello, M., & Mervis, C. B. (1994). The instrument is great, but measuring comprehension is still a problem. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 174–179.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children autism spectrum disorder: Joint attention, imitation and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 933-1005.
- Töret, G. ve Acarlar, F. (2011). Otizmli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1461-1478.
- Trembath, D., & Iacono, T. (2016). Standardized assessment of prelinguistic communication. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 75-100). Singapore: Springer.
- Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2003). Promoting early play. *Autism*, 7(4), 415-423.



- Volkmar, F. R., & van der Wyk, B. (2017). Understanding the social nature of autism: From clinical manifestations to brain mechanisms. In *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder* (pp. 11-25). Springer, Cham.
- Warlaumont, A. S., Richards, J. A., Gilkerson, J., & Oller, D. K. (2014). A social feedback loop for speech development and its reduction in autism. *Psychological Science, 25*(7), 1314-1324.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(5), 960-975.
- Wetherby, A., & Prizant, B. (2002). *Communication and symbolic behavior scales developmental profile-first normed edition*. Baltimore, MD: Brookes.
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 4*(2), 73-79.
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(1), 67-77.
- Yoder, P., & Symons, F. (2010). *Observational measurement of behavior*. Springer Publishing Company.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1*, 771-774.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., & Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behavioural Brain Research, 251*, 133-146.

### Extended Abstract

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by limited and repetitive behaviors and disabilities in social interaction and communication. Children with ASD often experience delays in verbal language development and about half of these children cannot functionally acquire the verbal language. Studies have linked the limitations in the communication skills and communication disorders of children with ASD to the challenges they face in their nonverbal communication and interaction skills during the preverbal period. Studies have also suggested that the competence of nonverbal communication and interaction skills of children with ASD is an important variable in their verbal language acquisition. Compared with children with typically developing or with other developmental disorders, children with ASD suffer significant qualitative and quantitative disabilities in gestures and communication-oriented eye contact, namely, intentional communication acts, and communication functions, especially in joint attention, as well as social interaction skills such as imitation and play which have been associated with oral language.

In addition to their role as distinctive criteria of the early stages of development, gestures, joint attention, imitation, and object play are prerequisites for language acquisition and thus, reliability assessment of these skills of children who are at risk for ASD or diagnosed with ASD is of great importance. A review of the literature has shown that social communication and interaction skills were usually assessed by structured observation (Mundy et al., 2003; Wetherby and Prizant, 2002). However, in Turkey, there is no valid and reliable structured observation-based tool that can assess the joint attention and behavior regulation communicative functions and imitation and object play skills.

The main goal of structured observations is to enhance the likelihood of observing different communication skills and functions by providing opportunities through which communication skills and functions can emerge (Brady and Keen, 2016). The present study aims to develop a valid and reliable tool that can be used in the assessment of nonverbal social communication and interaction behaviors of children with ASD through observation. The tool can be used by field experts to determine the performance of communication and interaction skills of children with ASD during the diagnosis process while conducting a detailed examination and educational assessment of the distinctive characteristics of the children.

The study included 111 children with ASD at ages ranging from 28.0 months to 98.0 months (mean = 58.31 months). The inclusion criteria for the study to include children who (a) did not have any sensory, visual, or motor disabilities and (b) are at different language levels that comprise the preverbal, single words, simple sentences, and complex sentences periods. To determine the language levels of the

children, the Mean Length of Utterance (MLU) derived from the language samples collected during 18-20-minute conversations was used.

The early social communication and interaction (ESCI) scale was developed to evaluate the nonverbal social communication and interaction skills including gestures, joint attention, behavior regulation, structured imitation, spontaneous imitation, and object play through structured observation. To determine the structured procedures that will be used to measure the target behaviors during the development of the scale, first, a pilot application of the procedures determined through a review of the literature was carried out and the procedures took their final form.

The data collection process took place in various private special education institutions and the data were recorded on video for later transcription. To determine the validity of the scale, content validity index was used; to determine construct validity, principal components analysis (PCA), confirmatory factor analysis (CFA), the development of nonverbal social communication skills and total score compared to language level, and intercorrelation and between-groups comparison data were used. To determine the reliability of the scale, Cronbach's alpha was used and through a random 30% video analysis, Intraclass Correlation Coefficient (ICC) was calculated to determine interobserver agreement.

The PCA performed to determine the component structure of the six measures revealed that the six measures subsumed under a single dimension, which explained 72.51% of the total variance. The factor loads of the measures subsuming under a single dimension ranged from 0.72 to 0.90. The variance explained by the ESCI scale was at a sufficient level for single-factor scales. Moreover, obtaining factor loads that are greater than .45 is an evidence of the high correlation between the measures and the factor as well as measures' ability to measure the factor.

The CFA that was performed to test the single-factor structure of the ESCI scale showed that the fit indices were  $\chi^2(6) = 7.18$ ,  $\chi^2/df = 1.19$ ,  $p = .30$ , IFI = 1.00, SRMR = .02; all parameters were positive and significant; the  $\chi^2/df$  ratio was lower than 3 and standardized residual covariance was lower than  $|2.0|$ . The model showed a good fit according to the fit indices, which reached the desired values (IFI  $\geq .95$  and SRMR  $\leq .08$ ).

The mean scores received from the sub-measures of the ESCI scale and the total score increased with increasing language complexity. Furthermore, the scores received from the sub-measures of the ESCI scale significantly differed with respect to language level and between the two groups compared with each other, the difference was in favor of the group comprising children with a higher language level. The relationships among the sub-measures and between the sub-measures and the total score showed that the correlation coefficients were moderately-highly related to each other. These theoretically and empirically expected results are evidences of the construct validity of the ESE scale. The Cronbach's Alpha values of the ESCI scale, which was proven to be valid, were  $\geq .70$  and the ICC values of the scale were  $\geq .80$ . In conclusion, the results indicate that the ESCI scale can be used to measure the nonverbal social communication and interaction skills of children with ASD validly and reliably.

## Lise Öğrencilerinin Yaşam Doymu ve Yılmazlık Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarıyla İlişkisi Açısından İncelenmesi

### Investigating Life Satisfaction and Resiliency Levels of High School Students based on the Relation with Parental Attitudes

Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ\*, Sedef ÜNSAL SEYDOOĞULLARI\*\*

• Geliş Tarihi: 03.08.2017 • Kabul Tarihi: 02.04.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Çiftçi Arıdağ, N, & Ünsal Seydoğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doymu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060. doi: 10.16986/HUJE.2018038527

**Citation Information:** Çiftçi Arıdağ, N, & Ünsal Seydoğulları, S. (2019). Investigating life satisfaction and resiliency levels of high school students based on the relation with parental attitudes. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1037-1060. doi: 10.16986/HUJE.2018038527

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin yaşam doymu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarına göre incelenmesidir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşam doymu ve yılmazlık düzeylerinin cinsiyete ve algılanan akademik başarıya göre farklılaşma düzeylerini ve yaşam doymu ve ana- baba tutumlarının yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ve Kocaeli’nde farklı liselerde eğitim gören 679 (Meslek Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Doymu Ölçeği, Yılmazlık Ölçeği ve Ana-Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; yaşam doymu ve yılmazlık ile anne-baba tutumları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Demokratik anne baba tutumu ile yaşam doymu ve yılmazlık arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Otoriter anne ve baba ile yaşam doymu ve yılmazlık arasında da negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yaşam doymu ve yılmazlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin yaşam doymuları akademik başarısını iyi ve çok iyi olarak algılayan öğrencilerin yaşam doymundan anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmüştür. Akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin yılmazlıklarının akademik başarısını ortanın altı, orta, iyi ve çok iyi olarak algılayan öğrencilerin yılmazlıklarından ve akademik başarısını orta olarak algılayan öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin akademik başarısını iyi olarak algılayanların yılmazlık düzeylerinden anlamlı bir şekilde düşük olduğu saptanmıştır. Ana-baba tutumları ve yaşam doymunun birlikte yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordadığı gözlenmiştir. Bulgular, elde edilen sonuçlarla birlikte literatürdeki araştırmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Lise öğrencileri, yaşam doymu, yılmazlık, anne-baba tutumu, akademik başarı

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to examine life satisfaction and resilience levels of high school students with respect to parental attitudes. In addition, whether or not the life satisfaction and resilience levels of students differ with respect to gender and perceived academic achievement was aimed at being examined. Also whether or not parental attitude and life satisfaction predicts resilience significantly. The study group consists of 679 students studying in various high schools in İstanbul and Kocaeli. The Personal Information Form, Satisfaction with Life Scale, Resiliency Scale and Parental Attitude Scale were used in collecting the data. According to the study findings; relationships were observed between life satisfaction and resilience and with parental attitudes. Positive, weak and significant relationships were detected between democratic parental attitude and life satisfaction and resilience. Weak and negative significant relationships were observed between authoritarian mother and authoritarian father with life satisfaction and resilience. According to our findings, it was observed that life satisfaction and resilience levels do not differ based on gender. Life satisfaction levels of students who perceive their academic achievement low were

\* Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, İstanbul-TÜRKİYE. e-posta: [nermin\\_ciftci@yahoo.com](mailto:nermin_ciftci@yahoo.com) (ORCID: 0000-0002-1993-8352)

\*\* Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, Eğitim Psikolojisi Programı, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [sedefunsal@gmail.com](mailto:sedefunsal@gmail.com) (ORCID:0000-0001-9067-1999)

observed to be lowers than life satisfaction levels of students who perceive their academic achievement good and very good. Resilience levels of students who perceive their academic achievement low were again observed to be lower than resilience levels of students who perceive their academic achievement below medium, medium, good and very good. Also levels of students who perceive their academic achievement medium again observed to be lower than resilience levels of students who perceive their academic achievement good. Parental attitude and life satisfaction predict resilience at a significant level. Findings were discussed by relating the results with the studies in the literature.

**Key Words:** High school students, life satisfaction, resilience, parental attitude, academic success

## 1. GİRİŞ

Yaşam ve yaşam olayları pek çok zorluğu, sorunu beraberinde getirir. Bir yakının kaybı, deprem, beklenmedik felaketler gibi çeşitli travmalar, yoksulluk, başarısızlık gibi dezavantajlı durumlar veya gelişim dönemlerinin beraberinde getirdiği birtakım zorluklar kişilerin yaşayabileceği çeşitli sorunlardan sadece birkaçıdır. Araştırmalar, her bireyin yaşamı boyunca en az bir kez şiddet veya yaşamını tehdit eden bir zorlukla karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Özer, Best, Lipsey ve Weiss, 2003; Bonanno, 2004; Bonanno, 2012). Yine araştırmalar göstermektedir ki, bireylerin zorlu yaşam olaylarına veya riskli durumlara karşı tepkileri birbirinden oldukça farklıdır. Bazıları söz konusu zorluklar karşısında zayıf düşüp yeniden ayağa kalkmakta zorlanır, bazıları ise engelle mücadele edip yeniden toparlanabilme gücünü gösterebilecek kadar dayanıklıdır (Bonanno, 2012). Kişisel özellikler ve bireylere göre değişiklik gösteren çevresel koşullarla açıklanabilen bu farklı duruşun mücadele ve zorluklar karşısında dayanma ve kendi kendini iyileştirme boyutu Wolin ve Wolin (1993) tarafından "yılmazlık" olarak tanımlanmıştır (Henderson ve Milstein, 1996). İngilizcesi "resilience" olan yılmazlık kavramına ilişkin tanımlardan bir diğeri de, bir zorluk durumuyla karşılaşıldığında bu durumdan daha güçlü bir şekilde çıkmayı, kriz durumunda gelişme katetmeyi ve dayanıklılığı sağlayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Walsh, 2006). Higgins (1994) tarafından kendi kendini düzeltme ve gelişme süreci olarak da tanımlanan kavramın Türkçe karşılığı araştırmacılar tarafından "psikolojik sağlamlık" (Taşgın ve Çetin, 2006; Gizir, 2007; Kararımak; 2006; Oktan, 2008; Doğan, 2015), kendini toparlama gücü (Terzi, 2008) ve yılmazlık (Öğülmüş, 2001; Gürkan, 2006; Çakar, Karataş ve Çakır, 2014) şeklinde farklı kavramlar kullanılmışlardır. Bu çalışmada Türkçe alan yazında kavramı ilk olarak kullanan Öğülmüş'ün (2001) çalışmasına dayanarak "yılmazlık" terimi benimsenmiştir.

Yılmazlık ile ilgili farklı boyutları ele alan Masten, Best ve Garmezy (1990) kavramla ilgili üç farklı betimlemede bulunmuştur. Birincisi yüksek risk taşıyan ortamlarda yaşayan bireylerde gözlenen olumlu sonuçları, ikincisi uzun süren stresli yaşantılara rağmen bireylerin uyumunu sürdürebilmelerini, üçüncüsü ise travmanın olumsuz etkilerinden çabuk kurtulan ve kısa sürede atlatan bireylerin özelliklerini ifade etmektedir. Kişiden kişiye ve zamanla değişebilen bir nitelik taşıyan ve herkesin geliştirebileceği bir özellik olarak ifade edilen yılmazlık araştırılırken, stresli durumların olumsuz etkilerini azaltan içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin varlığı veya yokluğu yani yılmazlık üzerindeki etkileri de incelenmektedir (Henderson ve Milstein, 1996). Yılmazlığın değerlendirilebilmesi için bir ön koşul olarak görülen risklerin (Öz ve Yılmaz, 2009) olumsuz etkilerini azaltan koruyucu faktörler arasında atılganlık, problem çözme, olumlu iletişim becerisi, mizah duygusu, kişisel yetkinlik, özgüven içsel koruyucu faktörler olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte olumlu sosyal değerlerin desteklenmesi, amaçların belirlenebilmesi, değerlerin gelişmesi ve yaşam becerilerini teşvik eden çevre özellikleri gibi dışsal koruyucu faktörler bireylerin yılmazlık özelliklerinin gelişmesinde kolaylaştırıcı faktörler olarak belirtilmektedir (Öğülmüş, 2001).

Koruyucu içsel faktörlerle ilişkili olarak yılmaz kişilerin en önemli kişisel özellikleri arasında iyimserlik, dışa dönüklük, yeni yaşantılara açıklık, empatiklik ve yaratıcılık gibi özellikler yer almaktadır (Riulli, Savicki ve Cepani, 2002). Literatürde pozitif psikolojinin kavramlarından birisi olan yaşam doyumunu ve yılmazlık ilişkisini inceleyen bazı araştırmaların

sonuçlarına göre, yılmazlık özelliği gösteren bireylerin yaşam doyumları da yüksektir (Adams, 1995; Carter, 2004; Rossi, Bisconti ve Bergeman, 2007; Kararımak, 2007; Gürgan, 2013; Malkoç ve Yalçın, 2015). Seligman ve Csikszentmihalyi'nin psikolojinin negatif duygulanım ve deneyimlere, bireyin zayıf yönlerinden çok mutluluğu konu edinmesi ve bireylerin güçlü yönlerine odaklanması gerektiğini belirttiği ve bu görüşleriyle pozitif psikolojinin öncülüğünü yaptıkları (Tuzgöl Dost, 2006) sürecin ürünü olarak ortaya çıkan kavramlardan birisi de yaşam doyumudur.

Mutluluğun bir alt boyutu olarak değerlendirilen (Arygle, 1994) yaşam doyumunu ilk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılmış bir kavramdır (Dilmaç ve Ekşi, 2008). Daha sonra yıllar içinde bir çok araştırmaya konu olmaya devam eden yaşam doyumuyla ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Pavot ve Diener'in de (1993) ifade ettiği gibi, yaşam doyumunu öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni olarak tanımlandığında, bireyin kendi yaşamından bütün olarak ya da aile, arkadaş, yaşanılan çevre gibi belirli yaşam alanları açısından hoşnut olup olmadığına ilişkin yaptığı genel bilişsel değerlendirmelerdir. Genel olarak tanımlanırsa yaşam doyumunu yaşamın değerlendirilmesi sonucunda ne düzeyde doyum sağlandığına ilişkin bireyin öznel algısıdır (Meulemann, 2001; akt. Sahranç, 2007).

Moller'in (1996) toplumların refahı ve geleceği için yarının yetişkinleri olan gençlerin yaşam doyumlarının araştırılmasının gerekli olduğu yönündeki vurgusundan yola çıkarak; özellikle önemli seçimlerin yapıldığı, meslek seçimi gibi ciddi kararların alındığı, öğrencilerin kendileri ile ilgili farkındalık kazandıkları ve kendilerini tanıma ve kişiliğine yatırım yapma anlamında önemli gelişmelerin yaşandığı lise dönemindeki gençlerin mutlu olmaları ve yaşamlarından doyum almalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Söz konusu yaşlar, ergenlik dönemi olarak adlandırılan ve kendine özgü biyolojik, psikolojik ve gelişimsel sorunları bünyesinde barındıran büyük değişimlerin yaşandığı değişme, gelişme ve fırsatlar dönemidir (Ünsal Seydooğulları, Çiftçi Arıdağ ve Koç, 2014). Bahsedilen gelişimsel sorunların yanı sıra öğrencilerin baş etmek durumunda oldukları diğer bir güçlük de lisenin son yılında girdikleri ve başarmanın ergenin geleceği adına çok önemli olarak algılandığı üniversite giriş sınavıdır (Erkan, 1991). Türkiye'de gelecekte bir meslek sahibi olma, ekonomik bağımsızlığını elde etme, mutlu olma gibi beklentilere ulaşmanın büyük oranda üniversite giriş sınavı ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Aileler ve lise öğrencilerinin sınavlar yaklaştıkça gerginliği artmaktadır. Sınava yaklaşmış olmanın etkisiyle ailenin ergenden beklediği akademik başarı düzeyinin artması, bunun karşısında ergenin ilgisinin ders dışındaki farklı alanlara yönelmesi, bağımsızlık isteği, bu isteğin vermiş olduğu sınırsız özgürlük beklentisi gibi sorunlar, aile ile çatışma yaşanmasını beraberinde getirmektedir. Bir yandan gelecek kaygısı ve sınava hazırlık stresi, aile ve çevresinin üniversiteyi kazanma zorunluluğu şeklindeki beklentileri, diğer yandan ergenlik döneminin zorlukları ergenin baş etme becerilerini zorlamakta, yaşam doyumları için risk oluşturmaktadır. Bütün bu güçlüklerle baş edebilmesi için yaşam doyumunu ergenler için önemlidir. Bu nedenle, ergenin yaşam doyumuyla ilişkisi açısından ana baba tutumlarının incelenmesi önemlidir (Ünsal Seydooğulları, Çiftçi Arıdağ ve Koç, 2014). Bu yeni ve karmaşık dönemde ergenler için çok önemli olan yılmazlık özelliğinin gelişmesinde de hem kişisel hem de çevresel koruyucu faktörler dikkate alındığında ailenin çocuğa yönelik sergilediği tutumların önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde içsel koruyucu faktörler arasında *benlik saygısı ve özgüven*, *içsel denetim odağı*, *özerklik*, *içsel güdülenme* gibi özellikler yer almaktadır. Çevresel koruyucu faktörler ise ustalaşmayı teşvik etme, olumlu sosyal değerlerin gelişmesini ve yaşam becerilerini destekleme gibi faktörler sıralanmaktadır (Henderson ve Milstein, 1996). Bu özelliklerin belirleyicisinin de çocukluktan itibaren anne babanın çocuğa yönelik sergilediği tutum olduğu düşünülmektedir. Ek olarak; literatürde belirtildiği gibi yılmazlığın her bireyde var olduğu ve yılmazlık gelişiminin sağlıklı insan gelişiminin bir sonucu olduğu dikkate alındığında yılmazlığın kendiliğinden gelişen bir özellik değil, kişinin ya da öğrencilerin yakınında bulunan yetişkinlerin ilgi, bakım, destek ve

sevgisiyle gelişebilecek bir özellik olduğu sonucu çıkartılabilir (Arastaman ve Balcı, 2013). Bu açıdan bakıldığında ergenlerin yılmazlık düzeylerinin anne baba tutumlarıyla ilişkisinin incelenmesi önemlidir.

Araştırmalar; aile bireyleri arasındaki iletişimin sağlıklı olduğu bir aile ortamında büyüyen çocukların kendilerini iyi hissettikleri ve bunu davranışlarına yansıttıklarını göstermektedir. Bu noktada anne babaların çocuklarına karşı tutumları önem kazanmaktadır. Davranış bilimlerinin önemli kavramlarından birisi olan tutumlar kişilerin belli bir insana, nesneye veya olaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine ya da davranmasına yol açan kalıcı yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Ana babaların çocuklarını büyütürken uyguladıkları tutumlar çocukların ilk yıllarındaki yaşantılarının biçimlenmesinde (Maccoby ve Martin, 1983; akt. Sezer ve Oğuz, 2010) ve genel olarak kendilerini iyi hissetmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Young ve Miller, 1995; Moller, 1996).

Literatürde ana babaların çocukları ile olan ilişkilerinde sık olarak kullandıkları tutumlardan demokratik tutum, çocuğa koşulsuz sevgi ve saygı göstermeyi içerdiğinden, çocuğun kişilik gelişimi için en uygun tutum olarak belirtilmektedir. Bu tutumla belli sınırlar içerisinde çocukların bazı davranışları yapmasına izin verilir ve böylece onların sorumluluk duygusunun gelişmesinde uygun ortam hazırlanmış olur. Bu şekilde anne babalar çocuklarının özgürce gelişmesine, yeteneklerini ortaya çıkarmasına ve kendini gerçekleştirme fırsat verirler (Sezer ve Oğuz, 2010). Diğer tutum, anne babaların çocuklarının gelişim düzeylerini, kişilik özelliklerini ve isteklerini dikkate almadan, kendilerinin istedikleri doğrultuda davranmalarını bekledikleri otoriter tutumdur. Çocuklar anne babalarının istedikleri gibi davranmadığında cezalandırıldıkları için bu tutumla yetişen çocukların bağımlı kişilik geliştirdikleri, özellikle erkek çocukların saldırganlık düzeyinin arttığı ve benlik saygılarının düştüğü yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Maccoby, Martin, 1983; akt. Sezer ve Oğuz, 2010). Koruyucu anne babalar; çocuklarını aşırı korur ve denetlerler. Çocukların yapabilecekleri pek çok şey anne babalar tarafından yapıldığı için çocukların yaşayarak, deneyim kazanarak öğrenmeleri engellenmiş olur. Sonuç olarak kendi başına karar veremeyen, bağımlı bireyler yetiştirilmiş olur (Baumrind, 1966; Dökmen, 1996).

Çocuğun bedensel, sosyal, psikolojik alanlardaki gelişimi ile olan ilişkisinden yola çıkılarak, ana baba tutumlarının ergenlerin yılmazlık düzeyleri ve yaşam doyumları açısından da araştırılması önemlidir. Nitekim ergenlerin yılmazlık düzeyleri ve yaşam doyumlarının ana baba tutumları açısından incelendiği araştırmalar daha çok yurt dışında yapılmış, ergenlerin yaşam doyumunun ebeveyn desteği (Shek, 1999; Vitale, 2001), ana baba tutumu gibi faktörlerle ilişkili olduğu ortaya konmuş olsa da özellikle Türkiye’de daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Yılmazlık ile ilgili yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak belli meslek gruplarına odaklandığı görülmektedir. Farklı olarak da öğrencilerin yılmazlık düzeylerini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalar genellikle öğrencilerin yılmazlık düzeylerini sosyo-ekonomik düzeye göre (SED) (Gizir, 2004), anne babanın birliktelik ve boşanmışlık durumuna, cinsiyete (Özcan, 2005) göre incelemiştir. Farklı olarak Arastaman ve Balcı (2013) öğrenci yılmazlığını okul iklimi, aile, öğretmen ve arkadaş faktörlerine göre araştırmışlardır. Özbay (2013) ise bireysel yılmazlığa odaklanan diğer araştırmacılarından farklı olarak ailesel yılmazlık üzerinde çalışmıştır. Yazar, engelli çocuğa sahip ailelerin yılmazlık sürecini belirlemeye yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerini kullanarak derinlemesine yaptığı araştırmasında aile yılmazlığının kültürel boyutunda sosyal destek, maneviyat ve pozitif bakış açısının önemli pozitif etkileri olduğunu vurgulamıştır. İlgili alan yazında Angulo-Macias (2007) tarafından kullanılan "kendini toparlama gücü" ifadesi Türkiye’de Işık (2016) tarafından da benimsenmiştir. Işık, Türkiye’de kendini toparlama gücünü konu eden 56 lisansüstü tez ve 21 araştırmayı karşılaştırmalı olarak incelemiş ve araştırmasının sonucunda "resilience" tanımlarının önemli bir zorluğa maruz kalma ve bu tehdit ya da zorluğun etkisinden sıyrılmaya

olmak üzere iki unsuru vurguladıklarını, buna ek olarak yapılan lisansüstü tezlerde yurt dışında üzerinde ağırlıklı olarak durulan "risk" faktörüne yer verilmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Yazar aynı zamanda kendini toparlama gücü ile demografik değişkenler, sosyal destek, benlik saygısı, ana-baba tutumu, yaşam doyumu ve başa çıkma değişkenleri ile ilişkisi açısından incelendiğini, ancak çocuklarda kendini toparlama gücünün yeterince incelenmediği sonucuna ulaşmıştır. Lise öğrencilerinde yılmazlık Çelik (2013) tarafından duygusal dışavurum açısından incelemiş ve öğrencilerin yılmazlık özelliklerinin dışavurum, olumlu dışavurum, olumsuz dışavurum, dürtü şiddeti tarafından yordandığını, ayrıca olumlu dışavurum, olumsuz dışavurum ve dürtü şiddetinin yılmazlık değişkenini duygusal dışavurum aracılığıyla yordadığı sonucu elde edilmiştir. İlgili literatürde görüldüğü gibi, lise öğrencilerinde anne baba tutumlarına göre yılmazlığı konu edinen araştırma sayısı sınırlıdır. Oysa, gençlerin mutlu olması, yaşamdan doyum alması, zorluklar karşısında yılmadan mücadele edebilme gücüne sahip olması; kimlik gelişimi sürecinde olan ergen için bu dönemin sonunda yerine getirmesi gereken gelişim görevlerinin başarıyla üstesinden gelebilmesi açısından önemlidir. İlgi ve yeteneklerini keşfederek kendini tanıma ve kendisine uygun bir meslek seçme sürecinde olması da genç için önemli bir gelişim görevidir. Bu dönemde karşılaştığı zorluklarla yılmadan mücadele etmesi, akademik ve sosyal açıdan potansiyelini ortaya koyarak kendisine uygun bir seçim yapması gençlerin yılmazlık ve yaşam doyumlarının yüksek düzeyde olmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle gençlerin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeyiyle ilişkili olan ve de yılmazlığa etki eden faktörlerin bilinmesi ve bu özelliklerin geliştirilmesi adına oldukça önemlidir. Yılmazlık ve yaşam doyumu konusunda lise öğrencileri üzerinde sınırlı sayıda araştırma yapılmış olması, çalışılması gereken bir araştırma alanı olarak düşünülmektedir.

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının yaşam doyum ve yılmazlık ile ilişkili olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin cinsiyet ve akademik başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ek olarak anne-baba tutumunun ve yaşam doyumunun yılmazlığı yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Türkiye’de lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini konu edinen araştırma sayısının ve ana-baba tutumlarına göre yaşam doyum ve yılmazlık düzeylerini inceleyen araştırma sayısının azlığı nedeniyle bu konunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu amaç çerçevesinde araştırmada cevabı aranacak sorular şunlardır:

- 1- Lise öğrencilerinin; ana-baba tutumlarıyla yaşam doyum ve yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Lise öğrencilerinin yaşam doyumları cinsiyete ve başarı algılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri cinsiyete ve başarı algılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Yaşam doyumu; algılanan demokratik, otoriter ve koruyucu anne ve baba tutumu ile birlikte öğrencilerin yılmazlığını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, lise öğrencilerinin yaşam doyum ve yılmazlık düzeylerini ana-baba tutumları açısından inceleyen ilişkisel tarama modeli niteliğindedir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini İstanbul ve Kocaeli’ndeki çeşitli liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İstanbul İli Bakırköy ilçesindeki meslek lisesi (267, %39.3), imam hatip lisesi (214, %31.05) ve fen

lisesinden (74, %10.9) birer okul ve de Kocaeli ili İzmit ilçesinden bir anadolu lisesinde (124, %18,3) okuyan 13-19 yaşları arasındaki (yaş ortalaması 16.07) 679 öğrenci dahil olmuştur.

Araştırma grubunun 431'i kız (%64), 244'ünü erkek (%35,9) öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerin 314'ü, 9. sınıf (%46), 215'i 10. sınıf (%32), 103'ü 11. sınıf (%15.2), 46'sı 12. sınıf (%6,8) öğrencisidir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

**2.3.1. Kişisel bilgi formu:** Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerin sınıf, yaş, cinsiyet, algılanan gelir düzeyi ve algılanan akademik başarı düzeyi, anne babanın eğitim durumu saptanmıştır.

**2.3.2. Yaşam doyumu ölçeği:** Yaşam Doyumu Ölçeği Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek, yaşam doyumuna ilişkin beş maddeden oluşmakta, her bir madde yedi basamaklı derecelendirilme sistemine göre cevaplanmaktadır (1: hiç uygun değil; 7: çok uygun). Ölçek, genel yaşam doyumunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Ergenlerden yetişkinlere kadar tüm yaşlara uygundur. Ölçeğin Türkçe'ye çevirileri ve "yüzeysel geçerlik" tekniğiyle geçerlik çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Madde analizi sonucunda, ölçeğin her bir maddesinden elde edilen puanlarla toplam puan arasındaki korelasyon yeterli bulunmuştur. Ölçeğin test- tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Yetim'in (1993) yaptığı çalışmada ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .86 ve test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenilirlik katsayısı .73 bulunmuştur. Larsen ve arkadaşları (1983) ölçeğin tüm maddelerinin genel faktör üzerinde yüksek faktör yüklerine sahip olduğunu belirlemişlerdir. Yetim de (1993) bu bulguyu ölçeğin Türkçe formu için doğrulamıştır (akt. Tuzgöl Dost, 2007).

Bu araştırmada, ölçeğin geçerlik çalışması olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde ki-kare/ sd 5.5, NFI .98, NNFI .98, CFI .99, GFI .98, AGFI .95, SRMR .02 ve RMSEA .08'dir. ki- kare/ sd ölçeğin zayıf uyum, NFI, NNFI CFI, GFI, AGFI ve SRMR değerleri mükemmel uyum ve RMSEA değeri ölçeğin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında yapılan analiz sonucunda Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

**2.3.3. Yılmazlık ölçeği (YÖ):** Gürgân (2006) tarafından lise ve üniversite seviyesinde yılmazlık düzeyini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipi 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan ise 250'dir. Puandaki artış yılmazlık düzeyindeki artışı göstermektedir.

YÖ'nün ölçmek istediği özelliği ne derecede doğru ölçtüğünü bulmak için kapsam geçerliği, ölçüt-bağımlı geçerlik ve yapı geçerliği incelenmiştir. YÖ'nün ölçüt bağımlı geçerliğinin incelenmesinde benzer ölçekler geçerliği test edilmiştir. YÖ'nün yapı geçerliği belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 50 maddenin 8 faktörde toplandığı ve toplam varyansın %57.56'sını açıkladığı bulunmuştur. YÖ'nün güvenilirliği için test-tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. YÖ'nün, belirlenen ayrı bir gruba dört hafta ara ile tekrar uygulanması sonucu elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .89'dur (p<.001). Puanlar arasındaki iç tutarlılığı belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ilk uygulama için .78, ikinci uygulama için .87'dir. Serbest (2010)'in çalışmasında YÖ'nün cronbach alpha katsayısı .96 bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin 8 faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8 faktörlü yapıya ilişkin uyum indekslerinden RMSEA .08, NFI .87, NNFI .89, CFI .90, GFI .74 ve SRMR .08 olarak bulunmuştur. Ek olarak ki-kare/ serbestlik derecesi (5495.51/960) ise 5.7 'dir. RMSEA ve



SRMR değeri iyi uyum (Joreskog ve Sörbom, 1993), NFI zayıf uyum (Tabacnick ve Fidell, 1996), NNFI iyi uyum (Tabacnick ve Fidell, 1996) ve de ki-kare/sd zayıf uyuma işaret etmektedir. Önemli bir belirleyici olan GFI'nın düşük çıkması faktörlerdeki madde sayısının birbirinden oldukça farklılaşmasıyla açıklanabilir. Örneğin ölçekte "Güçlü Olma" alt ölçeğinde 18 madde yer alırken, "Öngörü" alt ölçeğinde 3 madde yer almaktadır. Diğer alt ölçekler içinde benzer bir durum söz konusudur. Böyle bir durum Devellis (2017) tarafından kabul edilebilir olarak görülmüştür. Ölçeğin cronbach alpha yöntemiyle belirlenen iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

**2.3.4. Ana-Baba tutum ölçeği:** Eldeleklioğlu ve Kuzgun tarafından 1996 yılında geliştirilen Ana Baba Tutumları Ölçeği, algılanan anne baba tutumlarını *demokratik* (15 madde), *koruyucu* (15 madde) ve *otoriter* (10 madde) olmak üzere 40 madde yoluyla belirlemektedir. Likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin maddeleri 1 ile 5 arasında derecelenmektedir. Demokratik, koruyucu ve otoriter tutumların puanları ayrı hesaplanmaktadır. Ölçeğin Demokratik alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı: 0.89, kararlılık katsayısı: 0.92; koruyucu alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı: 0.82, kararlılık katsayısı: 0.75; otoriter alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı: 0.78, kararlılık katsayısı: 0.79 bulunmuştur (Eldeleklioğlu, 1996).

Bu araştırma kapsamında Ana- Baba Tutum Ölçeği'nin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare/sd (4356.96/737) 5.7, RMSEA .08, NFI .89, NNFI .90, CFI .91, GFI .76 ve SRMR .08 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda ki-kare/sd ölçeğin zayıf uyuma, RMSE, CFI, NNFI ve SRMR değerleri ölçeğin iyi uyuma ve GFI değeri ölçeğin zayıf uyuma sahip olduğunun bir göstergesidir. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

## 2.4. İşlem

Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ve Kocaeli'ndeki liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulanan ölçme araçlarıyla elde edilmiştir. Uygulama sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin bu çalışmaya gönüllü katılımları esas alınmıştır. Sınıf içindeki uygulamalar yaklaşık bir ders saati sürmüştür.

## 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, t-testi, Pearson korelasyon, ANOVA, Kruskal Wallis-H testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 programında analiz edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi ve amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Araştırma amaçları doğrultusunda öğrencilerin ana-baba tutumlarıyla yaşam doyumları ve yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, öğrencilerin yaşam doyum puanlarının ve yılmazlık düzeylerinin cinsiyete ve algılanan başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve yaşam doyumu ve ana-baba tutumlarının yılmazlığı yordayıp yordamadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdadır.

### 3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Lise öğrencilerinin; algılanan ana-baba tutumlarıyla yaşam doyum ve yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Söz konusu araştırma sorusunun sınanması için, veriler normal dağıldığı ve her üç değişken de sürekli olduğu için parametrik bir korelasyon yöntemi olan pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Aşağıda öğrencilerin algılanan ana baba tutumu, yılmazlık ve yaşam doyumları puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile normallik analizi olan çarpıklık ve basıklık katsayıları görülmektedir.

**Tablo 1: Öğrencilerin algılanan ana baba tutumu, yılmazlık ve yaşam doyumu puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları**

	n	$\bar{X}$	$S_x$	Çarpıklık	Basıklık
Demokratik Anne	679	59.82	11.99	-.81	.09
Koruyucu Anne	679	41.30	10.89	.21	-.49
Otoriter Anne	679	20.62	7.77	.88	.29
Demokratik Baba	679	56.79	12.47	-.61	-.34
Koruyucu Baba	679	38.76	11.32	.35	-.40
Otoriter Baba	679	21.21	8.22	.86	.19
Yılmazlık (Toplam)	679	167.74	15.80	-.42	.36
Yaşam Doyumu	679	21.97	6.83	-.22	-.62

Öğrencilerin algıladıkları ana baba tutumlarının yılmazlık ile ve yaşam doyumu ile ilişkisini analiz etmek için yapılan pearson korelasyon analizine ilişkin değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2: Öğrencilerin algılanan ana baba tutumu ile yılmazlık ve yaşam doyumu ilişkisi korelasyon analizi sonuçları**

		Yaşam Doyumu	Yılmazlık
Demokratik Anne	r	.22**	.24**
	p	.000	.000
Koruyucu Anne	r	-.15**	-.05
	p	.000	.131
Otoriter Anne	r	-.13**	-.11**
	p	.001	.005
Demokratik Baba	r	.32**	.29**
	p	.000	.000
Koruyucu Baba	r	-.14**	-.04
	p	.000	.254
Otoriter Baba	r	-.16**	-.12**
	p	.000	.002

Tablo 2'de görüldüğü üzere algılanan demokratik anne tutumu ile yaşam doyumu ( $r=.22$ ,  $p<.01$ ) ve yılmazlık ( $r=.24$ ,  $p<.01$ ) arasında zayıf ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Yani annelerin demokratik algılanma düzeyi arttıkça öğrencilerin yılmazlık ve yaşam doyumu düzeyleri de artmaktadır. Annenin koruyucu ve otoriter olarak algılanmasıyla yaşam doyumu ( $r=-.15$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.13$ ,  $p<.01$ ) arasında ve annenin otoriter olarak algılanmasıyla yılmazlık düzeyleri arasında da negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ( $r=-.11$ ,  $p<.01$ ).

Babanın demokratik olarak algılanmasıyla yaşam doyumu ve yılmazlık arasındaki anlamlı ilişki pozitif yönde ve zayıf düzeydedir ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ;  $r=.29$ ,  $p<.01$ ). Babanın koruyucu olarak algılanmasıyla yaşam doyumu arasında da çok zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler söz konusudur ( $r=-.14$ ,  $p<.01$ ). Babanın koruyucu olarak algılanmasıyla yılmazlık düzeyi arasında anlamlı bir korelasyon saptanmamıştır ( $r=-.04$ ,  $p>.01$ ). Son olarak babanın otoriter olarak algılanmasıyla yaşam doyumu ve yılmazlık arasında çok zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ( $r=-.16$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.12$ ,  $p<.01$ ). Sonuç olarak ana baba

tutumlarıyla yaşam doyumu ve yılmazlık arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu söylenebilir. Ancak, anne ve babanın tutumlarıyla öğrencilerin yılmazlık ve yaşam doyumları arasındaki korelasyon değerleri ve anlamlılığına bakıldığında; korelasyon değerlerinin düşük olmasına rağmen aradaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Literatürde bu durum, örneklem büyüklüğünden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle araştırma bulgularının ilişkin sonuçlarının farklı araştırmalarla desteklenmeye ihtiyacı vardır.

### 3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, "Lise öğrencilerinin yaşam doyumları cinsiyete ve başarı algılarına göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Söz konusu araştırma sorusunun sınanması için parametrik testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını analiz etmek üzere normallik testi olarak basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, varyansların eşitliği için ise Levene testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yaşam doyumuna ilişkin basıklık değeri  $-0.21$ , çarpıklık değeri ise  $-0.65$ 'tir. Levene Testi sonuçlarına göre; öğrencilerin yaşam doyumu ve cinsiyete ait veriler ( $p=0.15>0.05$ ) ile yaşam doyumu ve başarı algısına ait verilerin ( $p=0.79>0.05$ ) varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Veriler normal dağıldığı ve varyansları eşit olduğundan yaşam doyumu ve cinsiyet arasındaki ilişki t- testi ile, yaşam doyumu ve başarı algısı arasındaki ilişki ANOVA ile test edilmiştir.

Öğrencilerin yaşam doyumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3: Öğrencilerin yaşam doyumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	p
Kız	431	22.20	6.73	.32	1.16	.24
Erkek	244	21.56	6.99	.45		

Tablo 3'den görüldüğü gibi kız öğrencilerin yaşam doyum puanları ortalaması ( $X=22.20$ ) ile erkek öğrencilerin yaşam doyum puan ortalaması ( $X=21.56$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t=1.16$ ,  $p>0.05$ ).

Öğrencilerin yaşam doyumlarının algılanan başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı algılarına göre yaşam doyum puanları ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'de; ANOVA testi sonuçları ise Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 4: Öğrencilerin başarı algılarına göre yaşam doyum puanları betimsel istatistikleri**

Başarı algısı	N	$\bar{X}$ Yaşam Doyumu	$S_x$
Düşük	55	19.47	6.16
Ortanın altı	72	20.62	6.74
Orta	246	22.03	6.65
İyi	250	22.64	6.75
Çok iyi	42	23.61	7.41
Toplam	665	21.99	6.77

**Tablo 5: Öğrencilerin yaşam doyumlarının başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	700.239	4	175.060	3.88	.004
Gruplarıçi	29744.760	660	45.068		
Toplam	30444.998	664			

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F_{(4-664)}=4.034$ ,  $p<.01$ ). Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için başvurulan post hoc test Bonferonni sonuçları da Tablo 6'da görülmektedir.

**Tablo 6: Öğrencilerin başarı algısına göre yaşam doyumu puanlarına ilişkin Bonferonni testi sonuçları**

Gruplar	Ortalama Fark	$S_x$	p
Düşük-Ortanın altı	-1.15	1.20	1.00
Düşük-Orta	-2.56	1.01	.10
Düşük-İyi	-3.16*	.99	.01
Düşük-Çok iyi	-4.14*	1.37	.02
Ortanın altı-Orta	-1.41	.89	1.00
Ortanın altı-İyi	-2.01	.89	.25
Ortanın altı-Çok iyi	-2.99	1.30	.21
Orta-İyi	-.60	.60	1.00
Orta-Çok iyi	-1.58	1.12	1.00
İyi-Çok iyi	-.97	1.12	1.00

Tablo 6'da görüldüğü gibi başarılarını düşük olarak algılayan öğrencilerin yaşam doyumları ile başarılarını iyi ve çok iyi olarak algılayanların yaşam doyumları arasındaki fark anlamlıdır ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık başarı algısı düşük olan öğrencilerin aleyhinedir. Başarı algısı iyi olan öğrencilerin yaşam doyumları başarı algısı düşük olanlardan anlamlı bir şekilde yüksektir ( $p<.05$ ). Benzer şekilde başarısını çok iyi olarak algılayan öğrencilerin yaşam doyumları başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin yaşam doyumlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ( $p<.05$ ).

### 3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu " Lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri cinsiyete ve başarı algılarına göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Araştırma sorusunun cevabını bulmak üzere yılmazlığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi, başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise Kruskal Wallis H Testi ile test edilmiştir. Adı geçen istatistikler uygulanmadan önce parametrik testlerin gerektirdiği varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Normallik testi olarak basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, varyansların eşitliği için ise Levene testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yılmazlığa ilişkin basıklık değeri -.42, çarpıklık değeri ise .36' dır. Buna göre yılmazlığa ilişkin veriler normal dağılmaktadır. Levene Testi sonuçlarına göre; öğrencilerin yılmazlık ve cinsiyete ait verilerin varyanslarının eşit olduğu ( $p=.09>.05$ ), buna karşılık yılmazlık ve başarı algısına ait verilerin ( $p<.05$ ) varyanslarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre yılmazlığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına parametrik bir test olan ilişkisiz örneklem için t-testi, yılmazlığın başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ise parametrik olmayan Kruskal Wallis- H testi ile bakılmıştır.

Lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini görmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

**Tablo 7: Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	p
Kız	431	168.00	16.14	673	.64	.52
Erkek	244	167.20	15.31	527.11		

Tablo 7'de de görülen sonuçlara göre öğrencilerin yılmazlık düzeylerinde kız ( $X=168.00$ ) ve erkek ( $X=167.20$ ) öğrencilere göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Öğrencilerin başarı algılarına göre yılmazlık puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8'de, yılmazlığın başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal Wallis- H testi sonuçları da Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 8: Öğrencilerin başarı algılarına göre yılmazlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler**

Başarı algısı	N	$\bar{X}$ Yılmazlık	S <sub>x</sub>
Düşük	55	160.27	18.83
Ortanın altı	72	168.37	17.10
Orta	246	166.51	15.14
İyi	250	169.77	14.75
Çok iyi	42	169.73	16.26
Toplam	665	167.62	15.80

**Tablo 9: Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis- H sonuçları**

Başarı Algısı	N	Sıra Ort.	sd	Ki-kare	p	Anlamli Fark
Düşük	55	250.55	4	17.09	.002	Çok İyi- Düşük İyi- Düşük Ortanın Altı- Düşük ve İyi- Orta
Ortanın Altı	72	345.06				
Orta	246	317.74				
İyi	250	358.09				
Çok iyi	42	360.33				

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrencilerin yılmazlık düzeyleri başarı algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Ki-kare= 17.09,  $p < .05$ ). Söz konusu farklılığın kaynağını tespit etmek üzere grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney- U testleri sonuçları; başarı algısı düşük olan öğrencilerin yılmazlık puanı sıra ortalamalarının; başarı algısı ortanın altında ( $p = .008 < .05$ ), orta ( $p = .01 < .05$ ), iyi ( $p = .000 < .05$ ) ve çok iyi ( $p = .01 < .05$ ) olan öğrencilerin yılmazlık puanı sıra ortalamasından anlamlı bir şekilde düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca başarı algısı orta olan öğrencilerin yılmazlık puanı sıra ortalamaları başarı algısı iyi olan öğrencilerin yılmazlık puanı sıra ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşüktür ( $p = .01 < .05$ ). Bu sonuçlar öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin başarı algısına göre farklılaştığını göstermektedir.

### 3.4. Araştırmanın 4. Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. sorusu "Yaşam doyumu ve ana-baba tutumları birlikte yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Yaşam doyumu ve ana-baba tutumlarının yılmazlığı yordayıp yordamadığını görmek üzere regresyon analizi yapılmış, analizden önce regresyon analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımını analiz etmek için uç değerler olup olmadığını görmek üzere mahalnobis mesafesi hesaplanmıştır. Elde edilen mahalnobis değerleri verilerin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığını göstermektedir. Normallik analizi aynı zamanda histogram ve normal dağılım eğrilerinin incelenmesiyle de analiz edilmiş ve normal dağılım eğrilerinin normale yaklaşık bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Yılmazlık ile yaşam doyumu ve ana- baba tutumları arasındaki ilişkinin doğrusallığı saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Saçılma diyagramının değişkenler arasında doğrusal ilişkiyi tanımladığı görülmüştür. Varsayımları analiz ederken, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olması anlamına gelen çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen VIF değerleri demokratik anne için 1.94, otoriter anne için 2.52, koruyucu anne için 3.03, demokratik baba için 1.67, otoriter baba için 4.89, koruyucu baba için 3.65, yaşam doyumu için 1.13 olarak bulunmuştur. CI değerleri arasında 30' dan yüksek olarak 32 değeri bulunduğu görülmüş ve çözüm olarak VIF değeri en yüksek ve toleransı en düşük

olan otoriter baba değişkeni modelden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır (Büyüköztürk, 2011). Bu şekilde değişkenlerin VIF değerlerinin 10' dan, CI değerlerinin 30' dan küçük olduğu görüldükten sonra regresyon analizi yeniden yapılmıştır.

Yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 10'da görülmektedir.

**Tablo 10. Ana baba tutumları ve yaşam doyumunun yılmazlığı yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	136.60	4.60		29.64	.00		
Demokratik Anne	.11	.07	.09	1.8	.07	.07	.06
Otoriter Anne	-.08	.11	-.04	-.71	.47	-.03	-.03
Koruyucu Anne	-.00	.09	.00	-.02	.98	.00	-.00
Demokratik Baba	.23	.05	.18	3.86	.00	.14	.14
Koruyucu Baba	.07	.07	.05	.91	.36	.035	.03
Yaşam Doyumu	.46	.08	.20	.521	.00	.19	.19
R=0.36    R <sup>2</sup> = 0.13    Adjusted R <sup>2</sup> = 0.12							
F <sub>(6,672)</sub> = 16.91, p = .000							

Tablo 10'dan görüldüğü gibi ana-baba tutumları ve yaşam doyumu değişkenleri birlikte, öğrencilerin yılmazlık düzeyindeki değişimin oldukça düşük sayılabilecek bir kısmını anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (R = .36, R<sup>2</sup> = .13, Adjusted R<sup>2</sup> = .12, p<.01). Altı değişken birlikte yılmazlık düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %12' sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ), yordayıcı değişkenlerin yılmazlık üzerindeki görece önem sırası yaşam doyumu, demokratik baba tutumu, demokratik anne tutumu, koruyucu baba tutumu ve otoriter anne tutumudur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde sadece yaşam doyumu ve demokratik baba tutumu değişkenlerinin yılmazlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Demokratik otoriter, koruyucu anne ve koruyucu baba tutumu değişkenleri yılmazlık üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu sonuçlara göre yılmazlığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği "Yılmazlık= 136.60+ 0.11.Demokratik Anne+0.23.Demokratik Baba+ 0.07.Koruyucu Baba+ 0,46 Yaşam Doyumu - 0,08. Otoriter Anne - 0.00 Koruyucu Anne" olarak kurulabilir.

Sonuçlarla ilgili vurgulanması ve üzerinde durulması gereken nokta; korelasyon değerlerinin düşük olmasına rağmen anlamlı bir ilişkiye işaret etmesidir. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi örneklem büyüklüğü ile açıklanabilir ve yanıltıcı olabilir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla buradaki araştırma bulgularının başka araştırmalarla da desteklenmeye ihtiyacı vardır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde; araştırmanın problemi ve amaçları doğrultusunda lise öğrencilerinin yaşam doyumları ve yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları ana-baba tutumları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı, yaşam doyumları ve yılmazlık düzeylerinin cinsiyet ve başarı algısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ve de ana-baba tutumlarının ve yaşam doyumunun yılmazlığı yordayıp yordamadığının araştırılmasına ilişkin elde edilen sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu; anne baba tutumlarıyla yaşam doyumu ve yılmazlık arasında bir korelasyon olup olmadığının incelenmesidir. Bu soru doğrultusunda elde edilen araştırma sonucuna göre ana- baba tutumlarıyla yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Annenin ve babanın demokratik tutumuyla yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı, annenin ve babanın koruyucu ve otoriter tutumuyla negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani demokratik anne ve baba tutumu yaşam doyumunu arttırmakta, koruyucu ve otoriter anne ve baba tutumu da yaşam doyumu üzerinde negatif bir etki

etmektedir. Literatürdeki pek çok araştırma sonucu aynı yöndedir. Henry (1994), Shek (1999), Young ve Miller (1995), Vitale (2001), Suldo ve Huebner (2004), Gilman ve Huebner (2006), Tuzgöl Dost (2006) ve Çivitçi de (2009) araştırmalarında aileyle olumlu ilişkilerin yaşam doyumunu arttırdığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırmaların yanı sıra Tuzgöl Dost (2007) tarafından yapılan ve ana-baba tutumunun beraber değerlendirildiği araştırmanın bulguları yaşam doyumunun ana-baba tutumu ile ilişkili olmadığı şeklindedir. Öğrencilerin ana-baba tutumlarıyla yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; demokratik anne ve baba tutumuyla yılmazlık arasında pozitif yönde zayıf fakat anlamlı ilişki vardır. Otoriter anne ve baba ile yılmazlık arasında da negatif yönde yine zayıf ve anlamlı ilişki söz konusudur. Onat (2010) da demokratik tutumunun öğrencilerin yılmazlık düzeyine olumlu yönde ilişkili olduğunu otoriter anne baba tutumunun da olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur. Arastaman ve Balcı (2013)'nin algılanan aile desteğinin yılmazlığın önemli yordayıcılarından birisi olduğu yönündeki araştırma bulgusu da söz konusu araştırmanın sonuçlarıyla paraleldir. Literatürde ulaşılan araştırmaların büyük bir kısmının algılanan aile desteği konusunda olduğu dikkat çekmektedir. (Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012; Arastaman ve Balcı, 2013; Malkoç ve Yalçın, 2015). Işık (2016)'ın metaanaliz çalışmasının sonuçları da göstermektedir ki, Türkiye'de yılmazlık ile ana baba tutumu ilişkisini konu alan araştırma sayısı sadece 6 ile sınırlıdır. Ancak yılmazlıkla ilişkilendirilebilecek bazı değişkenleri konu alan araştırmaların sonuçlarının buradaki araştırmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Kurdek ve Fine (1994) ergenin psikososyal yeterliliği, Eldeleklioğlu (1996) öğrencilerin karar verme becerisi; Çakmen (2004) ise bağımsızlık düzeyi ile ana baba tutumları arasındaki ilişkiye bakmışlar ve bu özelliklerin gelişmesi için en uygun ortamın demokratik aile ortamı olduğunu bulmuşlardır. Aile ile nitelikli ilişkinin çocukların iyi oluşlarının ve yaşam doyumlarının önemli bir yordayıcısı olduğu yurt dışı alan yazında pek çok araştırma sonucuyla desteklenmiştir (Dew ve Huebner, 1994; Leung ve Leung, 1992; Sastre ve Ferriere, 2000). Baumrind'in sınıflamasına göre yetkin (destekleyen, demokratik davranan, rehberlik eden) aile tutumuyla yaşam doyumunu arasında çok güçlü pozitif ilişkiler ortaya konmuştur (McFarlane, Bellissimo ve Norman, 1995; Suldo ve Huebner, 2004). Yetkin ya da demokratik aile tutumu çocukların özgüvenli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır (Baumrind, 1991). Buna karşılık herhangi bir sorumluluk vermeyen ve beklentisi de olmayan ihmalkar anne baba tutumu da okula olan bağlılığı azaltmakta ve davranış problemlerine sebep olmaktadır. Çocuktan çok yüksek beklenti içinde olan ve esnek olmayan bir yaklaşımı ifade eden otoriter aile tutumlarıyla büyüyen çocuklar ise davranış problemleri yaşamalarına bile, benlik saygıları ve özgüvenleri düşüktür. Çocuklarına yönelik aşırı hoşgörülü bir tutum gösteren ailelerin çocukları da okulda bazı sosyal problemler yaşarlar ve hayatlarının odağına genelde arkadaşlarını alırlar. Bu bilgiler ışığında araştırmacıların sorumluluk alma, özgüvenli olma, sosyal ilişkilerinde başarılı olmayla ilişkili olduğunu ifade ettiği demokratik tutumun çocukların mutluluklarını ve yaşam doyumlarını olumlu etkilemesi beklenen bir durumdur. Benzer şekilde çocuk üzerinde yıkıcı etkileri olan otoriter tutumun da çocuğu özgüveni ve benlik saygıları üzerindeki negatif etkilerinin yaşam doyumunu olumsuz etkilemesi de anlaşılabilir.

Görüldüğü gibi yaşam doyumunu ve yılmazlık ile ilgili literatürdeki araştırmaların sonuçları büyük oranda buradaki araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ana-babanın çocuğa yönelik aşırı koruyucu ve baskıcı tutumu çocuğun bağımlı ve kendine güvensiz bir kişilik geliştirmesine sebep olurken (Eldeleklioğlu, 1996), anne baba tarafından çocuğa koşulsuz sevgi ve saygı gösterilen demokratik tutum çocuğun kişilik gelişimi için en uygun tutumdur. Dolayısıyla ailenin çocuğa sağladığı psikolojik iklimle ilişkili olarak aileden algılanan doyum, yaşam doyumunun boyutlarından biridir.

Demokratik ana babalar çocuklarına kendilerini ve kişiliklerini geliştirmeleri, kendi kararlarını verebilmeleri için fırsat verdiğinden çocuklar bağımsız ve kendine güvenli olarak yetişirler (Baumrind, 1966). Demokratik tutumlar çocukların gelişimlerini genellikle olumlu

yönde etkilemektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, demokratik ailelerin çocuklarının kendilerini gerçekleştirme yönünde çok daha iyi bir noktada olduklarını göstermektedir (Kuzgun, 1973). Kendini gerçekleştirme ihtiyacı kişinin en temel ve varoluşsal ihtiyaçları arasındadır. Gelişimlerini destekleyen ortamda büyüyen ve kendini gerçekleştirmelerine fırsat sunulan ortamlarda büyüyen bireylerin de yaşam doyumlarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Otoriter ailelerin başarısızlıklar karşısında takındığı cezalandırıcı ve katı tavır, eleştirel, denetim altında tutan ve tehdit edici yaklaşım, çatışmalar karşısında güç kullanan baskıcı tutum; çocukların sorumluluk almak, kendine güven duymak, problem çözmek, kendi kararlarını vermek, iç disiplin geliştirmek ve bu özellikler aracılığıyla zorluklar karşısında yılmamak ve mücadeleci olmak gibi özellikler geliştirmesine de engel olmaktadır (Polat, 1986; Eldeleklioğlu, 1996; Şenol, 2006). Bunun karşısında çocuklarına kendisine güven duyacağı ortamlar yaratan, onun kendisini ifade etmesini sağlayan, çocuğunun başarısızlığı karşısında ona güven duyan ve onu destekleyen ailelerin demokratik tutumları ile zorluklar karşısında pes etmeyen, yılmayan yani yılmazlık özelliği gelişmiş çocuklar yetişmektedir (Polat, 1986). Otoriter aile ortamında yetişen çocuklarda yılmazlık özelliklerine sahip çocukların sahip olduğu sosyal yetkinlik, sorun çözme ve özerklik gibi özellikler gelişmeyecektir (Krovetz, 1999).

Araştırmanın ikinci sorusu öğrencilerin yaşam doyumlarının cinsiyete ve algılanan akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu soru doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yaşam doyumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyen çok sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Çivitçi (2009) yaşam doyumunu boyutlara göre incelediği araştırmasında kızların yaşam doyumunu arasında okul doyumunu açısından kızların lehine bir farklılık olduğunu belirtmekle beraber, genel yaşam doyumları açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci (2007) üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenleri inceledikleri araştırmasında da cinsiyete göre yaşam doyumunun farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Huebner ve arkadaşlarının (2006) ortaokul öğrencileri üzerinde yaşam doyumunu ile cinsiyet, etnik köken ve sınıf düzeyi ilişkisini incelediği araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyumları arasında bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Buradaki araştırma sonucuyla uyumlu çok sayıda araştırmanın (Hintikka,2001; Chow,2005; Gilman ve Huebner, 2006; Gün ve Bayraktar, 2008; Seligson, Huebner ve Valois, 2003) yanı sıra kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyumlarının farklılaştığı yönünde araştırmaların da bulunduğu görülmüştür. Örneğin Dost (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kızların yaşam doyumlarını erkeklerin yaşam doyumlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulmuştur. Benzer şekilde Köker (1991), Cenkseven ve Akbaş (2007)'in yaptığı araştırmaların sonucu da yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaştığı yönündedir. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) teknik öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada kadınların yaşam doyumunu erkeklerinkinden farklılaştığını bulmuştur. Çam ve Artar (2014)'in ergenler üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre de kızların yaşam doyumunu erkeklere göre daha yüksektir.

Yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koymasının nedenlerinden birisi toplumsal cinsiyet algısının bireylere yüklediği rollerin kültüre göre, toplumun ya da insanların içinde bulunduğu siyasi veya ekonomik koşullara göre ve de bireylerin eğitim düzeylerine göre değişmesi (Öngen ve Ayaç, 2013) olabilir. Bazı geleneksel toplumlarda, hatta çoğu zaman toplumun büyük bir kesiminde kadınlar ve erkeklerin yapması ve yapmaması gereken eylemler toplumun beklentileri ile şekillenir. Yani roller konusunda cinsiyetler belirleyicidir. Bu da her iki cinsiyet için de birtakım eşitsiz uygulamaları getirebilir. Örneğin geleneksel toplumlarda kızların evle ilgili sorumlulukları çokken, erkekler hobilerine daha çok zaman ayırabilirler. Benzer şekilde özellikle ergenlikte erkeklerin karşı cinsle ilişkilerine daha kabul edici yaklaşırken, genç



kızların bu tür ilişkileri hoş karşılanmaz. Anne babalar erkeklerle sosyal ilişkileri konusunda daha izin verici bir tutum içinde bulunurken, kızlar için sınırlılıklar daha fazladır. Bahsedilenler kızlar için eşitsiz uygulamaların göstergeleridir. Toplumsal cinsiyet rolleri erkekler için de zorlayıcı olabilmektedir. Örneğin üzüldüklerinde ağlamalarının uygun görülmemesi ve genelde güçlü olmalarının beklenmesi gibi. Her iki cinsiyet için de zorluklar getiren bu bakış açıları iki cinsiyetin de yaşam doyumunu belirli ölçülerde etkileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bazı araştırma sonuçlarının yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu ise; toplumdaki bireylerin anne, baba ve ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusundaki farkındalık ve duyarlılığının son yıllarda bu konuda yapılan bilinçlendirme çalışmaları aracılığı ile artması ve bunun da davranışlara yansımaları, bu yolla eşitlikçi bakış açısının artması olabilir. Yine kentleşmenin ve küreselleşmenin etkisiyle oluşan rol değişiminin (Günay ve Bener, 2011) geleneksel yaklaşımın önüne geçmesi olabilir. Bir başka bakış açısı da, yaşam doyumunu yordayan veya onu etkileyen kişilik özellikleri, yaşanılan çevre gibi pek çok değişkenin de bu sonuca yol açabileceği şeklinde olabilir.

Araştırmada öğrencilerin yaşam doyumlarının algıladıkları akademik başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da analiz edilmiş ve başarı algısı düşük olan öğrencilerin yaşam doyumlarının başarı algısı ortanın altı, orta, iyi ve çok iyi olan öğrencilerin yaşam doyumundan; benzer şekilde başarı algısı ortanın altı olan öğrencilerin yaşam doyumları da başarı algısı iyi ve çok iyi olan öğrencilerin yaşam doyumlarından anlamlı bir şekilde düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar ergenlerde okul başarısı arttıkça yaşam doyumunun arttığı yönündeki bulgulara sahip araştırmaları destekler niteliktedir (Chang ve ark., 2003; Chow, 2005; Gilman ve Huebner, 2006; Tuzgöl- Dost, 2007; Çivitçi, 2009). Lise dönemi; hem gelişim sürecindeki zorlukları, hem de akademik anlamdaki güçlükleri dolayısıyla kritik bir dönemdir. Bu dönemin başında birey vücudunda, hormonlarında ve duygularında beliren değişikliklere uyum sağlamaya çabalamasının yanında, ilköğretimden farklı ve oldukça yoğun bir içerikten oluşan derslerle baş etmek durumuyla karşılaşır. Dokuzuncu sınıfta başlayan bu yoğun tempo, 11. ve 12. sınıfta daha da yoğunlaşarak, 12. sınıfın sonunda girilen ve yükseköğretime geçiş sağlayan, meslek seçiminin yapıldığı çok zorlu ve rekabetin çok yoğun olduğu bir sınavla (YGS ve LYS) sonlanır. Aypay ve Eryılmaz'ın (2011) çalışmasının sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Çam, Deniz, ve Kurnaz'ın (2011) çalışmasında da elde edilen bulgular, kinizmim duygusal tükenmenin bir sonucu olarak ortaya çıktığını ve duygusal tükenmenin veya kinizmin stres, mükemmeliyetçilik ve sosyal destek ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okul tükenmesinin akademik başarıyı azaltmanın yanı sıra okulu bırakma oranını arttırmaya katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla sınavdan başarılı olmanın ve öğrencinin istediği üniversiteye ve istediği bölüme gitmesinin yolu; hem okul notlarının yüksek olmasından (OBP), hem de sınavdan iyi not alınmasından geçmektedir. Söz konusu zorluklar karşısında istenen çalışma motivasyonu veya başarı düzeyi elde edilemediğinde öğrencinin ve ailesinin yaşadığı kaygı, aile içinde çatışma, umutsuzluk bunların beraberinde genel olarak bir mutsuzluk yaşadığı gözlenen bir olgudur. Kuşkusuz bu dönemde ergenlerin yaşadığı ve onları olumsuz etkileyen çok başka zorluklar da olmakla birlikte; en geneli ve en yaygınının akademik başarı endişesi ve sınavlardan kaynaklanan stres olduğu bilinmektedir. Araştırma sonuçlarının kendisini başarısız olarak algılayan öğrencilerin yaşam doyumlarının kendisini başarılı olarak algılayan öğrencilere göre düşük olduğu yönündeki bulgusu, Türkiye'deki eğitim ve sınav sistemi koşullarının öğrenciler üzerindeki etkisinin ciddi bir strese neden olduğu; aileler, uzmanlar ve bütün ilgilenenlerin de malumu olan gözlemlerinin bu araştırma ile de bir kez daha doğrulanmasıdır.

Araştırmanın üçüncü sorusu, lise öğrencilerinin yılmazlıklarının cinsiyete ve algılanan akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin yılmazlık puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani

kız ve erkek öğrencilerin yılmazlık düzeyleri arasında bir farklılık yoktur. Coşkun, Garipağaoğlu ve Tosun (2014)'un üniversite öğrencilerinde yılmazlık ve problem çözme becerisi ilişkisini inceledikleri araştırmalarının sonucu da buradaki araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Çelik (2013) lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiş, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Adı geçen araştırmalar dışında pek çok araştırma bulgusu buradaki araştırma bulgusunu desteklemektedir (Özcan, 2005; Cırhinlioğlu, 2006; Terzi, 2009; Çağır, 2010; Serbest, 2010; Gürkan, 2013). Literatürde buradaki araştırma bulgusunun aksi yönünde sonuçları olan araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin Arastaman ve Balcı (2013) yılmazlığı yordayan etkenleri araştırdıkları çalışmalarında öğrenci ilgisi, aile ve arkadaşların algılanan desteği gibi değişkenlerin yanı sıra cinsiyetin de yılmazlığın bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Erdoğan, Özdoğan ve Erdoğan (2015) üniversite öğrencilerinin yılmazlıklarını inceledikleri araştırmalarında erkeklerin yılmazlık düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir sonuç Gürkan ve Dursun (2013)'un araştırmalarında da elde edilmiştir. Gündaş ve Koçak (2015) lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları üzerinde çalışmış ve kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Literatürde kızların yılmazlık düzeylerinin erkeklerinkinden yüksek olduğu çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir (Werner, 1993; Oktan, 2008; Sipahioğlu, 2008). Literatürde birbirinden farklı ve birbiriyle çelişen çok sayıda araştırma olması, bireylerin sahip olabileceği farklı kişilik özelliklerinin yılmazlığı belirlemede daha belirgin etkileri olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim yılmazlıkla farklı kişilik özelliklerinin ilişkilendirildiği araştırmaların sonuçları bu yöndedir (Riulli, Savicki ve Cepani, 2002).

Araştırmanın diğer bir bulgusu da öğrencilerin yılmazlıklarının algıladıkları akademik başarıya göre farklılaştığı yönünde olmasıdır. Buna göre; akademik başarısını ortanın altında, orta, iyi ve çok iyi olarak algılayan öğrencilerin yılmazlık puanları ile akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin yılmazlık puanından; yine akademik başarısını iyi olarak algılayan çocukların yılmazlık puanı akademik başarısını orta düzeyde algılayan öğrencilerin yılmazlık puanından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Arastaman ve Balcı (2013) akademik başarıyı yılmazlığın bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Johns (2005) da araştırmasında akademik başarı ile yılmazlık arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bulguları aynı yönde olan pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Hart, Hofmann, Edelstein ve Keller, 1997; Jew, Green ve Kroger, 1999). Yılmazlığın Gordon (1996), Miller (2002) ve Gürkan (2006) ve daha birçok araştırmacı tarafından yapılan tanımlamalarında “kendi gücünün farkında olma” özelliği gerektirdiği ifade edilmektedir. Akademik başarı algısı da akademik anlamdaki gücün bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ek olarak; yılmazlığın bir alt boyutu zorluklarla baş edebilmektir (Gürkan, 2013). Bu açıdan bakıldığında da akademik hayatın en büyük zorlukları olan değerlendirmeler, sınavlar ve bu sınavların başarılmasının getirdiği akademik başarıya sahip olmak veya başarılı hissetmenin yılmazlıkla ilişkili olması anlaşılabilir bir bulgudur. Literatürde ulaşılan ve baş etme becerisini (coping) konu alan araştırmaların (Malkoç ve Yalçın, 2015) yılmazlıkla baş etme becerisi arasında pozitif ilişki olduğu yönündeki sonuçlarının da bu araştırmayı dolaylı yoldan desteklediği ifade edilebilir. Bununla beraber Coşkun, Garipağaoğlu ve Tosun (2014)'un araştırmasında ortaya koyduğu gibi yılmazlığın akademik başarıya göre farklılaşmadığı şeklinde sonucu olan araştırmalara da ilgili literatürde rastlanmıştır.

Araştırmada ana-baba tutumunun ve yaşam doyumunun birlikte yılmazlığı yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda söz konusu değişkenlerin birlikte yılmazlık ortalamalarındaki değişimin oldukça düşük bir kısmını anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür. Pek çok araştırmayla oraya konduğu gibi her biri anlamlı bir şekilde yılmazlıkla ilişkili olan ana-baba tutumu ve yaşam doyumu değişkenlerinin bu araştırma sonucunda ana-baba tutumları ve yaşam doyumunun birlikte daha az etkili olarak bulunması anlaşılabilir bir bulgudur. Çünkü yılmazlığı yordayabilecek ve bunda etkili olabilecek çok fazla etken olabilir.

Bu noktada farklı kişilik özelliklerinin ve de farklı değişkenlerin yılmazlıkla ilişkisini ve de yılmazlığı yordama düzeyini inceleyen araştırmalara duyulan ihtiyaç gündeme gelmektedir. Yılmazlığı yordayan etkenleri konu alan araştırmalara bakıldığında; benlik saygısı (Gökden-Kaya, 2007; Karataş ve Savi- Çakar, 2011), öğrenilmiş güçlülük (Dayıoğlu, 2008), algılanan sosyal destek, algılanan aile desteği (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Dayıoğlu, 2008; Baltacı ve Karataş, 2015) gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Araştırmalar özellikle aileden alınan sosyal desteğin bireylerin yılmazlığının önemli bir belirleyicisi olduğuna vurgu yapmaktadır. Yılmazlığın gelişiminde dışsal koruyucu faktörler arasında değerlendirilen aile desteğinin artmasının çocukların iyilik hali üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Doğan, 2004; Doğan ve Yıldırım, 2006; Çağır ve Gürkan, 2010). Bireylerin iyilik halinin artmasıyla ya da mutlu hissetmeleriyle yılmazlık düzeylerinin de arttığı yönündeki araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aile desteğinin hem dolaylı, hem doğrudan yılmazlığı arttıran bir faktör olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yaşam doyumu ile yılmazlık arasında da anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Oktan, 2008; Karataş ve Savi- Çakar, 2011; Baltacı ve Karataş, 2015). Bu konuda Huebner ve arkadaşlarının (2004) görüşleri dikkat çekmektedir. Araştırmacılar çocuğun algıladığı yaşam kalitesinin çocuk için psikolojik bir güç olduğunu, bunun da olumlu özelliklerin gelişimine neden olduğunu belirtmişlerdir. Suldo ve Huebner (2004) de Lazarus' un teorisinden yola çıkarak, yaşam doyumu yüksek bireylerin stresli yaşam olaylarıyla karşı karşıya kaldıklarında yaşam doyumu düşük bireylere göre daha az psikopatolojik belirtiler gösterme eğiliminde olduğunun ileri sürülebileceğini belirtmişlerdir. Yaşam doyumu yüksek olan çocukların akademik performanslarının ve kişisel işlevlerinin de yaşam doyumu düşük olanlara göre daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Gilman ve Huebner, 2006). Benzer şekilde yüksek yaşam doyumuna sahip olan çocukların etkili problem çözdükleri ve stresli yaşam olaylarına karşı daha dirençli oldukları da ifade edilmektedir (Huebner ve ark., 2004). Ulaşılan araştırma sonuçlarından hareketle, buradaki araştırmada görüldüğü gibi yılmazlığın ana- baba tutumları ve yaşam doyumuyla ilişkili bir özellik olduğu belirtilebilir.

Yaşamın günden güne zorlaşması; gelişimsel görevlerin fazlaşması, sosyal, akademik ve mesleki yaşantılarla ilgili problemlerin her geçen gün karmaşıklaşması dolayısıyla bireylerin zorluklar karşısında mücadele edebilme özelliğine sahip olması çok önemlidir. Bu gereklilik dolayısıyla bireylerin özellikle de gelişimin en yoğun olduğu çocukluk ve ergenlik dönemine ilişkin özelliklerinin incelenmesi, yılmazlıkla ilişkili olan diğer özelliklerin araştırılması büyük bir önem arz etmektedir. Araştırmacıların yılmazlığın nasıl geliştirilebileceği üzerinde daha çok eğilmesi önemlidir. Ek olarak; yılmazlık gelişim süreci içinde kazanılan çok boyutlu bir özellik olduğundan bu konuda yapılan kesitsel çalışmalar kadar boylamsal araştırmaların da yılmazlığın doğasına ışık tutabileceği ve yılmazlığın nasıl geliştirilebileceğine ilişkin önemli bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir. Işık (2016) ın Türkiye'de yılmazlıkla ilgili araştırmaları incelediği meta analiz çalışması yılmazlıkla ilgili araştırmaların sınırlı olduğunu; özellikle de ana baba tutumu ile yılmazlık ilişkisinin yeterince araştırılmadığını göstermektedir. Bu nedenle yılmazlık ile ilgili daha fazla sayıda araştırmaya gerek duyulduğu düşünülmektedir.

Yılmazlığın gelişiminde dışsal koruyucu faktörler olan okul ve arkadaş desteği ile algılanan aile desteği (Arastaman ve Balcı, 2013) gibi faktörler açısından okul yönetimlerinin, öğretmenlerin ve ailelerin bu konudaki rolleri noktasında bilinçlenmeleri önemlidir. Ailelerin ve öğretmenlerin en çok yakındığı konulardan birisi de; öğrencilerin sosyal veya akademik problemleri çözme konusunda iç kontrollerini devreye sokarak azimli ve sebatkar davranmamaları, sonuca ulaşma konusunda yeterince gayretli olamamalarıdır. Bu ortak sorundan yola çıkarak yılmazlığın geliştirilmesi konusunda ailelere ve eğitimcilerin nasıl bir yaklaşım benimsemesi gerektiği konusunda farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir, ebeveynlerin çocuklarının stres ve gerginliklerini arttıracak, diğer bir deyişle çocuklarına negatif tutumlarda bulunmaları, kendi çocuklarının yeterince çalışmadığını, arkadaşları kadar başarılı

olamadıklarını, diğer arkadaşları gibi başarılı olamadıkları, beceremedikleri şeklinde yaklaşımda bulunmaları ergenlerin streslerini azaltmaz artırır. Bu nedenle, ailelerle de çocuklarının yaşadıklarına empati duygusu ile yaklaşmasını sağlayacak uygulamalar yapılması gerekir. Bunun için ailelere okul ortamında grupla danışma oturumu yapılmalıdır. Eğitimin en güncel ve diğer sorunlara da kaynaklık eden sorunlarından birisinin bu konu olduğu düşünüldüğünde, daha kapsamlı çalışmalar, Avrupa birliği destekli projelerin geliştirilmesi uygun olabilir. Bununla birlikte, bakanlık ölçeğinde öğretmenlerin bu konuda projeler geliştirmesi için yarışmalar düzenlenerek bu konunun önemi vurgulanabilir. Ayrıca yurtdışındaki eğitim kurumları ile iş birliği yapılması, ortak projeler geliştirilmesi, gençler ve aileler için önemli gelişimlere katkısı olabilir. Araştırmacılar tarafından yılmazlığı geliştirmeye yönelik eğitim programları geliştirilebilir. Bu doğrultuda okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin yılmazlık düzeylerini arttırmayı hedefleyen eğitim programları uygulanabilir, grup çalışmaları yapılabilir.

Yılmazlık kadar önemli bir diğer konuda, gençlerin yaşam doyumudur. Yaşamından memnun olan, iyi oluş düzeyi yüksek olan insanların üretme enerjisine sahip olduğu düşünüldüğünde gençlerin ya da bir toplumu oluşturan bireylerin yaşam doyumlarının artırılmaya çalışılması önemlidir. Bu konuda yapılmış çok sayıda araştırmaya daha fazla sayıda farklı değişkenlerle yapılmış araştırmaların eklenmesi önemlidir. Ancak daha önemli bir konu da araştırma sonuçlarının ilgili kurumlar tarafından değerlendirilmesi, uygulamada gençlerin yaşam doyumlarını arttırmaya yönelik önlemler alınmasıdır. Bu konuda eğitim yöneticileri, eğitimciler ve aileler bilinçlendirilmelidir. Ek olarak yine okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından gençlerin yaşam doyumlarını destekleyecek sosyal etkinliklere yönlendirilmesi, hobiler edinmelerinin sağlanması önemlidir. Bu yolla ilgili ve yetenekli olduğu alanları tespit ederek o alana eğilen gencin, mutlu olacağı ve yaşamdan aldığı doyumun arttıracağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 915-928.
- Arygle, M. (1994). *The psychology of happiness*. (4th ed). London: Routledge.
- Avşaroğlu S, Deniz M.E ve Kahraman A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Baltacı, H. Ş. ve Karataş, Z. (2015). Perceived Social Support, Depression and Life Satisfaction as a Predictor of the resilience of secondary School Students: The Case of Burdur. *Euraian Journal of Educational Research*, 60 (111-130).
- Baumrind, D. (1966). The effects of authoritative parental control on child behaviors, *Child Development*, 37,887- 907.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. *Family Transition*. 2(1), 1.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma and human resilience. have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events. *American Psychological Association*, 59(1), 20-28.
- Bonanno, G. A. (2014). Beyond resilience and PTSD: Mapping the heterogeneity of responses to potential trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. 4(1), 74-83.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cenkseven, Ö. F., ve Sarı, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective wellbeing among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Chang, L., Chang, C., Stewart, S.M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian Prairie City: A multivariate Analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Cirhinlioğlu, F.G., (2006). *Üniversite öğrencilerinde utanç eğilimi, dini yönelimler, benlik kurguları ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, D. Y., Garipağaoğlu, Ç. ve Tosun, Ü. (2014). Analysis of the relationship between the resiliency level and problem solving skills of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 673-680.
- Çağır, G. ve Gürgân, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24) 70-85.
- Çakar, S. F., Karataş, Z. ve Çakır, M. A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-39.
- Çakmen, F. O. (2004). *İlkokul üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin bağımlılık eğilimleri ve anne-babalarının tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, Z. ve Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: Okul türleri bağlamında bir inceleme. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Çam, Z., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). School burnout: Testing a structural equation model based on perceived social support, perfectionism and stress variables. *Education and Science*, 39(173), 310-325.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 221-236.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 29-52.
- Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: Öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DeVellis, R. (2017). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. Tarık Totan (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dew, T. & Huebner, E. S. (1994). Adolescent' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32(2), 185-199.
- Diener, E. Emmons, R. A. Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal Of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279-287.
- Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. ve Yıldırım, İ. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin "arkadaşlık" ve "sevgi" boyutlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 77-86.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.

- Dökmen, Ü. (1996). *İletişim çatışmaları ve empati*. (4. Baskı). İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Eldeleklioglu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Gizir, C. A. (2004). Akademik sağlamlılık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gizir C. A., Aydın G. (2006). Psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk PDR Dergisi*, 26, 87-99.
- Gökden-Kaya, N. (2007). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ikinci kademe öğrencilerinde sağlamlığın içsel faktörlerini yordamada benlik saygısı, umut ve dışsal faktörlerin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gün, Z. ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19, 167-176.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153).
- Gündaş, A. ve Koçak, R. (2015). Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 795-802.
- Gündoğar, D., Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-20.
- Gürhan, C.A. (2006). Yılmazlık ölçeği: Ölçek geliştirme: Güvenirlik ve Geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Gürhan, U. ve Dursun, H.S. (2013). The relationship between depression and resilience. In A. Drujinin, Z. Kostova, I. Sharuhove E. Atasoy (Eds.), *The science and education at the beginning of the 21st Century in Turkey*, 1, 584-608. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Gürhan, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(1), 18-35.
- Hart, D., Hofmann, V., Edelstein, W., & Keller, M. (1997). "The Relation of Childhood Personality Types to Adolescent Behavior and Development: A Longitudinal Study of Icelandic Children" [Elektronik Version]. *Developmental Psychology*, 33 (2), 195-205.
- Henderson, N., & Milstein, M. (1996). Resiliency in schools. *Thousand Oaks, CA: Corwin*.
- Henry, C. S. (1994). Family system characteristics, parental behaviors and adolescent family life satisfaction. *Family Relations*, 43, 4, 447-455.
- Higgins, G. O. C. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.
- Hintikka, J. (2001). Religious attendance and life satisfaction in the Finish general population. *Journal of Psychology and Theology*, 29 (2), 158.
- Huebner, E. S. , Suldo, S. M., Smith, L. C. & McKnight (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations for school psychologist. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toplarlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.
- Jew, C. L., Green, K. E., & Kroger, J. (1999). "Development and validation of a measure of resiliency" [Elektronik Version]. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32, 75-89.

- Johns, E. S. (2005). *Student achievement, risk and resiliency in elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kararırmak, Ö. (2006) Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk PDR Dergisi*, 26, 129-142.
- Kararırmak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, Z. ve Savi Çakar, F. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84–91.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering Resiliency: Expecting All Students to Use Their Minds and Hearts Well*. California: Corwin Press Inc.
- Kurdek, L. A., & Fine, M. A. (1994). Family Acceptance and Family Control as Predictors of Adjustment in Young Adolescents: Linear, Curvilinear or Interactive Effects. *Child Development*, 65(4), 1137-1146.
- Kuzgun, Y. (1973). Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5, (1), 162-178.
- Leung, J. P. & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self concept and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 653-665.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Macias, G. A. (2007). *Resiliency Despite Poverty in Childhood: A Review of the Literature* (Doctoral dissertation, Alliant International University, California School of Professional Psychology, San Diego).
- Malkoç, A. ve Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyi-oluş arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 35-43.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444.
- McFarlane, A. H., Bellisimo, A. & Norman, G. R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: The transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5). 847-864.
- Moller, V. (1996). Life satisfaction and expectations for the future in sample of university students: A research note. *South African Journal of Sociology*, 27 (1), 109-125.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öğülmüş, S. (2001). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. 1. Ulusal çocuk ve suç sempozyumu: Nedenler ve önleme çalışmaları. Ankara, 29-30 Mart 2001.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, (48), 1-18.

- Öz, F. ve Yılmaz, E. B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 82-89.
- Özbay, Y. (2013). Aile Yılmazlığı: Bir engele rağmen birlikte güçlenen aile. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13 (31). 130.146.
- Özcan, B. (2005). *Anne babaları boşanmış ve anne babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, E. J., Best, S. R., Lipsey, T. L., & Weiss, D. S. (2003). Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 129, 52-71.
- Polat, S. (1986). *Ana baba tutumlarının çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisi*.Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pavot,W.,& Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Rioli, L., Savicki, V., & Cepani, A. (2002). Resilience in the face of catastrophe: Optimism, personality, and coping in the Kosovo crisis. *Journal of applied social psychology*, 32(8), 1604-1627.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sastre, M. T. M. & Ferriere, G. (2000). Family Decline and the subjective well-being og adolescent. *Social Indicators Research*, 49(1), 49-82.
- Savi-Cakar, F. & Karatas, Z. (2011). Ergenlerin yilmazlik duzeyleri ile algiladiklari sosyal destek arasindaki iliski [The relationship between the resilience level of adolescents and perceived social support]. *Cagdas Egitim Dergisi*, 36(387), 12- 20.
- Seligson, J.L., Huebner, E.S., & Valois, R.F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *SocialIndicators Research*, 61, 121-145.
- Serbest, S. (2010). The influence of the university students' perceived paternal and maternal acceptance, father involvement and depressive symptoms on their resiliency. Unpublished masters' thesis. Boğaziçi University, İstanbul.
- Seydooğulları, Ü. S., Arıdağ, Ç. N. ve Koç, M. (2014). Lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin anne-baba tutumları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(2), 21-40.
- Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin ana baba tutumları ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 743-758.
- Shek, D. T. L. (1999). Parenting characteristics and adolescent psychological well-being: A longitudinal study in a Chinese context. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 125 (1), 27-55.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004). Does life satşsfaction modersate the effects of stressful life events on psychopatholhlogical beavior durind adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19 (2), 93-105.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behaviour. *Social indicators research*, 66, 165-195.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2006). Is extretimely high life satisfaction during adolescence advantageous?*Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*, Ankara: HYB Yayıncılık.



- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3. Ed.). New York: Harpercollins Publishers.
- Taşgın E., ve Çetin F. Ç. (2006) Ergenlerde major depresyon: Risk Etkenleri, koruyucu etkenler ve dayanıklılık. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 13, 87-94.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Terzi, Ş. (2009). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, III (26), 77-86.
- Tuzgöl-Dost, M. (2006). Subjective well- being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-197.
- Tuzgöl- Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.
- Vitale, M. G. (2001). *The relationship between religiosity and life satisfaction in university students as measured by social support*. Unpublished doktora tezi, School of Professional Psychology, Chicago.
- Walsh, F. (2006). Strengthening family resilience, 2nd edn. New York: Guilford.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the kauai longitudinal study. *Development And Psychopathology*, 5, 503-503.
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicator Research*, 29 (3), 277-289.
- Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 927-94.
- Young, M. H. & Miller, B. C. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and Family*, 57 (3).

### Extended Abstract

Throughout their lives, people encounter many difficult life events. Studies have put forward that the reactions of individuals to difficult life events or risky situations are rather different from each other. Some fall weak against these difficulties and have difficulty in standing up again; some are strong enough to show the strength to pull themselves together by fighting against an obstacle. The struggle, resisting against difficulties and self-betterment dimension of this different posture that is explained through personal characteristics and environmental conditions that differ according to the individuals is defined as “resilience”. Features such as being optimist, extrovert, open to new experiences, showing empathy, and being creative are among the most important personal characteristics of resilient individuals. According to the results of the studies that examine the relationship between life satisfaction and resilience, which is one of the positive psychological terms in the literature, individuals who display resilient behaviors also have high life satisfaction levels.

Life satisfaction refers to the individual’s self-perception concerning the extent to which they are satisfied when their life is evaluated. It is considered that it is important for adolescents to feel happy and be satisfied with their life during their high school years during which they make crucial selections, take serious decisions such as professional choice, the students gain self-awareness and where important processes take place in investing for their personality. In addition, adolescence also brings about developmental problems such as conflict with the family and desire for independence. Along with these problems, another hardship that the students need to overcome is the university entrance exam which they take at the final year of high school and which achievement is perceived as vital for the adolescents’ future. Future anxiety, the stress while getting prepared for the exam, feeling obliged to pass the exam due to the expectation of the family and surrounding and the difficulties of adolescence hamper the coping skills of the adolescent and pose a risk for their life satisfaction. Life satisfaction is crucial for adolescents in coping with all these difficulties. Thus, parental attitudes should be examined with regards

to the adolescents' relationship with life satisfaction. When personal and environmental protective factors are considered in the development of the resilience behavior, the attitudes that the family displays towards the child is thought to have a crucial effect.

The general purpose of this study is to examine whether or not there is a relationship between the parental attitudes that high school students perceive and life satisfaction and resilience. In addition, whether or not the life satisfaction and resilience levels of high school students differ with respect to gender and perceived academic achievement was also examined. Also whether or not parental attitude and life satisfaction prediction of resilience. It is considered that it is crucial to investigate this subject due to the low number of research carried out in Turkey that examine life satisfaction levels of high school students and which investigate life satisfaction and resilience levels with respect to the parental attitudes. The study sample consisted of 679 students studying in various high schools in İstanbul and Kocaeli. The Personal Information Form, Satisfaction with Life Scale, Resilience Scale and Parental Attitude Scale were used as the data collections instruments in the study.

According to the study results, there are various significant relationships between parental attitudes and life satisfaction. There were positive significant relationships observed between democratic parental attitudes and life satisfaction; and negative significant relationships between authoritarian and protective parental attitudes and life satisfaction. In other words, while democratic parental attitudes increase life satisfaction, it was observed that protective and authoritarian parental attitudes negatively affect the life satisfaction levels of the adolescents in the study group. In addition, the study put forward that life satisfaction levels of the students did not differ with respect to gender. It was observed that the life satisfaction levels of students with low achievement perceptions are significantly lower than the students with good and very good achievement perceptions; similarly, life satisfaction levels of students with an achievement perception below medium are significantly lower than the students with good and very good achievement perceptions. According to another study finding, resilience scores of the students do not significantly differ with respect to gender. In other words, no difference was observed in the resilience levels of female and male students. Parental attitude and life satisfaction predict resilience at a significant level.

Another finding of the study underlines that student resilience levels differ according to perceived academic achievement. Thus; resilience scores of students who perceive their academic achievement below medium, medium, good and very good are significantly higher than the resilience scores of students who perceive their academic achievement low; similarly, resilience scores of the students who perceive their academic achievement at good level are significantly higher than the students who perceive their academic achievement at medium level. Parental attitude and life satisfaction predict resilience at a significant level. It is crucial to examine the characteristics of individuals especially during childhood and adolescence, in which development takes place mostly, and to investigate other features that are related to resilience. It is important for researchers to dwell more on how to improve resilience and examine it through experimental studies. Also; because resilience is a multidimensional feature that is acquired during the development period, it is considered that cross-sectional along with longitudinal studies will shed light on the nature of resilience and offer significant information on how to develop resilience.

One other subject as crucial as resilience is life satisfaction of teenagers. When it is considered that individuals who are satisfied with their life and who have a high level of well-being embrace the energy to produce, it is important to strive to increase the life satisfaction levels of teenagers and other individuals who constitute the society. Study results should be evaluated by experts and measures should be taken in practice so as to increase life satisfaction levels of teenagers. Education administrators, educators and families should be informed on this issue.

## Test Eşitlemede Çok Boyutluluğun Eş Zamanlı ve Ayrı Kalibrasyona Etkisi\*

### The Effect of Multidimensionality on Concurrent and Separate Calibration in Test Equating

Neşe ÖZTÜRK GÜBEŞ\*\*

• *Geliş Tarihi:* 04.01.2018 • *Kabul Tarihi:* 04.01.2019 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Öztürk Gübeş, N. (2019). Test eşitlemede çok boyutluluğun eş zamanlı ve ayrı kalibrasyona etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1061-1074. doi: 10.16986/HUJE.2019049186

**Citation Information:** Öztürk Gübeş, N. (2019). The effect of multidimensionality on concurrent and separate calibration in test equating. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1061-1074. doi: 10.16986/HUJE.2019049186

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, çok boyutluluğun eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yapılarak elde edilen eşitlenmiş puanlara etkisini incelemektir. Araştırma simülasyon verileri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında [5 (boyutluluk düzeyi: 0.90, 0.75, 0.50, 0.25 ve 0.00) x 2 (kalibrasyon yöntemi: eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon) x 2 (ölçek dönüştürme yöntemi: Stocking-Lord ve Haebara) x 2 (test eşitleme yöntemi: Madde Tepki Kuramı gerçek puan eşitleme ve gözlenen puan eşitleme)] olmak üzere toplam 40 koşul incelenmiştir. Çok boyutluluk testlerin  $\Theta_1$  ve  $\Theta_2$  olmak üzere farklı iki yeteneği ölçtüğü varsayılarak oluşturulmuştur. İki yetenek arasındaki korelasyonun değeri düşüğe çok boyutluluğun derecesi artmaktadır. İki yetenek arasındaki korelasyonun 0.90 olduğu koşul çok boyutluluğun derecesinin en düşük, iki yetenek arasındaki korelasyonun 0.00 olduğu koşul çok boyutluluğun derecesinin en yüksek olduğu koşulu temsil etmektedir. Eşdeğer olmayan gruplar ortak test deseni altında testler birbirine eşitlenmiştir. Elde edilen eşitlenmiş puanlar yanlılık, standart sapma ve RMSE ölçütleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, tüm koşullarda eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen eşitleme sonuçlarının ayrı kalibrasyon ile elde edilenlere göre genel olarak daha yanlı ve daha fazla eşitleme hatasına sahip olduğunu göstermiştir. Standart sapma ölçütüne göre ise çok boyutluluğun derecesinin düşük olduğu koşullarda eş zamanlı kalibrasyon ve ayrı kalibrasyon yapıp Stocking-Lord ve Haebara ölçek dönüştürme yöntemleri ile elde edilen eşitleme sonuçları benzer performans göstermiştir fakat çok boyutluluğun derecesinin ciddi olduğu koşullarda en az tesadüfî hataya sahip eşitleme sonuçlarının eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edildiği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Test eşitleme, çok boyutluluk, eş zamanlı kalibrasyon, ayrı kalibrasyon, ölçek dönüştürme yöntemleri

**ABSTRACT:** The aim of this study is to investigate the effects of multidimensionality on equating results which obtained from separate and concurrent calibration methods. The study was conducted with using simulated data. In the scope of research, totally 40 simulation conditions [5 (degree of multidimensionality: 0.90, 0.75, 0.50, 0.25, and 0.00) x 2 calibration methods (separate and concurrent) x 2 (scale transformation methods: Stocking-Lord and Haebara) x 2 (test equating methods: IRT true score equating and observed score equating)] were examined. Multidimensionality was constructed as assuming the two test forms measuring  $\Theta_1$  and  $\Theta_2$  abilities. While the simulation condition which has correlation between abilities 0.90 represents weak multidimensional case, the correlation between abilities 0.00 represents the severe multidimensional case. Tests were equated under common-item non-equivalent groups design. Equating results were evaluated by using bias, standard deviation and RMSE evaluation criteria. The results showed that, generally under all conditions equating results provided from concurrent calibration more biased and had higher RMSE values than equating results provided by separate calibration. Based on standard deviation criteria, when the degree of multidimensionality was low, equating results which got from

\* Bu araştırma, 1-3 Eylül 2016 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenmiş olan V. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Burdur-TÜRKİYE. e-posta: [nozturk@mehmetakif.edu.tr](mailto:nozturk@mehmetakif.edu.tr) (ORCID: 0000-0003-0179-1986)

concurrent calibration and separate calibration with Stocking-Lord or Haebara scale transformation methods showed similar performance but when the degree of multidimensionality was severe equating results which had lowest random error were provided by concurrent calibration.

**Keywords:** Test equating, concurrent calibration, separate calibration, scale transformation methods, multidimensionality.

## 1. GİRİŞ

Bir testin aynı yapıyı ve kapsamı ölçen birden fazla formunun kullanılması testlerden elde edilen puanların karşılaştırılabilmesi için eşitlenmesi gerektiği gerçeğini oluşturur. Test eşitleme, bir testin farklı formlarından elde edilen puanların birbiri yerine kullanılması sağlayan sürece verilen addır. Klasik test kuramı ve madde tepki kuramına (MTK) dayalı birçok test eşitleme yöntemi geliştirilmiştir. MTK'ya dayalı test eşitleme yöntemleri uygulamada birçok test programı tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Kolen ve Brennan, 1995).

MTK'ya dayalı test eşitleme madde kalibrasyonu, ölçek dönüştürme ve eşitleme olmak üzere üç aşamada tamamlanır. İlk basamağı gerçekleştirmek bir diğer ifadeyle madde parametrelerini kestirebilmek için öncelikle uygun MTK modeli ya da modellerine karar vermek gerekir. Tek bir boyutu ölçmek için geliştirilen testler için tek boyutlu MTK modelleri, birden fazla boyutu ölçmek için hazırlanan testler için çok boyutlu MTK modelleri geliştirilmiştir. Tek boyutlu MTK modellerinde bireylerin cevaplarını sadece tek bir örtük değişkenin etkilediği varsayılır. İki kategorili bir diğer ifadeyle 1-0 şeklinde puanlanan maddelere ilişkin madde parametreleri genellikle bir-parametrelili lojistik model (1PL), iki-parametrelili lojistik (2PL) model ve üç-parametrelili lojistik (3PL) modellerinden biri seçilerek kestirilir. Tek boyutlu ikili puanlanan maddeler için geliştirilen MTK modelleri içerisinde geniş ölçekli sınavlarda en çok kullanılan 3PL modeldir (Huggins, 2012). 3PL model altında  $\Theta$  yeteneğine sahip bir  $i$  bireyinin  $j$  maddesine doğru cevap verme olasılığı matematiksel olarak (1) numaralı eşitlikte olduğu gibi ifade edilebilir:

$$P_{ij} = P(\Theta_i; a_j, b_j, c_j) = c_j + (1 - c_j) \frac{\exp[D a_j (\Theta_i - b_j)]}{1 + \exp[D a_j (\Theta_i - b_j)]} \quad (1)$$

Eşitlik 1'de yer alan  $a_j$   $j$  maddesinin ayırt edicilik parametresi;  $b_j$  güçlük parametresi ve  $c_j$  şans parametresidir. Eşitlikteki  $D$  ise ölçekleme sabitidir ve değeri 1.7'dir.

Tek boyutlu MTK modelleri, bir bireyin test maddeleri ile etkileşiminin tek bir örtük değişkenle modellenebileceği varsayımına dayanmaktadır (Reckase, 2009). Fakat bireylerin test maddelerine cevap verirken kullandıkları bilişsel süreçler bu kadar basit değildir. Birçok araştırmacı bireylerin testteki performansını çok boyutlu yeteneklerin ya da özelliklerin etkilediğini savunmaktadır (Ackerman, 1996; Reckase, 2009). Örneğin, sözel ifadeler içeren bir matematik problemine öğrencinin cevap verebilmesi için sadece hesaplamaları bilmesi yetmez aynı zamanda sözel ifadeyi anlaması gerekir. Dolayısıyla bu matematik probleminin hem sayısal yeteneği hem de sözel yeteneği ölçtüğü varsayılır (Min, 2007).

Maddelerinin birden fazla yeteneği ölçmeye duyarlı olan testler MTK uygulamalarında birtakım sorunlara neden olurlar. Açıkçası, eğer testteki maddelere verilen cevapları birden fazla örtük özellik etkiliyorsa tek boyutluluk varsayımı ihlal ediliyor demektir ve böyle bir durumda tek boyutlu MTK modellerinin kullanılması tavsiye edilmez (Zhang, 2009). Tek boyutlu MTK modellerinde yer alan yetenek parametrelerinin yenilerinin eklenmesi ile tek boyutlu MTK modellerinin bir uzantısı olarak çok boyutlu MTK modelleri geliştirilmiştir (Ackerman, 1994). Çok boyutlu MTK modellerini Ackerman (1989), telafi edici (compensatory) ve telafi edici olmayan (non-compensatory) modeller olmak üzere iki kategoride sınıflandırmıştır. Telafi edici model, bir yetenek düzeyindeki yetkinliğin diğer boyut veya boyutlardaki eksik yetkinliği tamamlaması durumunda kullanılmaktadır. Telafi edici model boyutların etkileşmesine, bir boyuttaki yüksek yeteneğin ikinci boyuttaki daha düşük yeteneği tamamlamasına izin

vermektedir. Telafi edici olmayan modellerde ise yüksek puan alabilmek için bir bireyin her iki boyutta da yetkin olması gerekmektedir (Yao ve Schwarz, 2006).

Çok boyutlu üç parametrelili lojistik model (M-3PL), tek boyutlu 3PL modelin genelleştirilmiş halidir. Çok boyutlu modellerde tıpkı tek boyutlu modellerde olduğu gibi bir maddeye verilen doğru cevap  $X_{ij}=1$  ve yanlış cevap  $X_{ij}=0$  olarak kodlanır. Madde karakteristik eğrisi yerini doğru cevap verme yüzeyine bırakır. M-3PL modeli (2) numaralı eşitlikte olduğu gibi ifade edilebilir (Reckase, 2009):

$$P(X_{ij} = 1 | \Theta_j, a_i, d_i, c_i) = c_i + (1 - c_i) \frac{\exp[a_i' \Theta_j + d_i]}{1 + \exp[a_i' \Theta_j + d_i]} \quad (2)$$

Eşitlik 2’de yer alan  $\Theta_j$ , M boyutlulukta örtük yeteneklerin bir vektörü olmak üzere;  $a_j$  madde eğimlerinin bir vektörü,  $d_i$  madde güçlüğü ile ilişkili skaler bir parametredir.

Uygun MTK modelleri seçildikten sonra test eşitleme sürecinin ilk basamağı olan ayrı (separate) ya da eş zamanlı (concurrent) kalibrasyon yapılarak madde ve yetenek parametreleri kestirilebilir. Ayrı kalibrasyonda her iki test formuna ait madde ve yetenek parametreleri bilgisayar programı her bir form için ayrı çalıştırılarak kestirilir. Eş zamanlı kalibrasyonda ise her iki test formuna ait madde ve yetenek parametreleri eş zamanlı olarak tek bir seferde kestirilir. Her iki test formuna ait bütün parametrelerin eş zamanlı olarak kestirilmesi aynı ölçekte elde edilmelerini garantilerken ayrı kalibrasyon yapılarak kestirilen madde parametreleri aynı ölçekte olmayacaktır. Ayrı kalibrasyon yapıldığında, örtük değişkene ait ölçüğün ortalama ve standart sapması örtük değişkenin dağılımına sabitlenmektedir. Eğer madde parametrelerini kestirmede kullanılan örneklem farklı evrenlerden geliyor ise kestirilen parametreler farklı ölçeklerde elde edilir (Hanson ve Beguin, 2002).

Test eşitlemede eşdeğer olmayan gruplar ortak test deseni kullanıldığında, farklı formlara ait kestirilen madde ve yetenek parametreleri farklı ölçeklerde elde edilecektir. Testleri eşitleyebilmek için farklı formlara ait madde ve yetenek parametrelerinin aynı ölçekte olması gerekir (Kolen ve Brennan, 2004). Ölçek dönüştürme işleminin temel amacı yeni formun madde ve yetenek parametrelerini eski formun madde ve yetenek parametrelerinin ölçğine dönüştürecek iki bağlanma (linking) katsayısını bir diğer deyişle eğim (A) ve kesişim (B) sabitlerini bulmaktır. Eski formu “E”, yeni formu “Y” harfleri temsil etmek üzere yeni formun yetenek parametreleri (3) numaralı verilen eşitlik ile madde parametreleri (ayrıt edicilik ve güçlük) (4) ve (5) numaralı eşitlik ile eski formun ölçğine dönüştürülebilir. Şans parametresi olasılık ölçğinde olduğu için herhangi bir dönüştürme işleminin uygulanmasına gerek yoktur (Kolen ve Brennan, 2004):

$$\theta_E = A\theta_Y + B \quad (3)$$

$$a_{jE} = a_{jY}/A \quad (4)$$

$$b_{jE} = Ab_{jY} + B \quad (5)$$

Ayrı kalibrasyon sonucu elde edilen madde ve yetenek parametreleri ancak ölçek dönüştürme işlemi uygulanarak aynı ölçekte ifade edilebilir. Ortalama/sigma (Marco, 1977), ortalama/ortalama (Loyd ve Hoover, 1980), Haebara (Haebara, 1980) ve Stocking-Lord (Stocking ve Lord, 1983) yöntemi yaygın olarak kullanılan dört ölçek dönüştürme yöntemidir (akt. Kolen ve Brennan, 2004). Ortalama/ortalama ve ortalama/sigma yöntemlerine moment yöntemleri de denilmektedir. Ortalama/sigma yönteminde, 4 ve 5 numaralı eşitliklerdeki A (eğim) ve B (kesişim) sabitlerini elde etmek için ortak maddelerden elde edilen b-parametre kestirimlerinin ortalama ve standart sapmaları alınır. Ortalama/ortalama yönteminde ise ortak maddelerden elde edilen a-parametre kestirimlerinin ortalaması alınarak A-sabiti elde edilir. Eşitliklerdeki B-sabitini elde etmek için ise ortak maddelerden elde edilen b-parametre kestirimlerinin ortalaması alınır (Kolen ve Brennan, 2004).

Eğim A ve kesişim B sabitlerinin kestirimleri, ortak maddelerin madde parametrelerinden ziyade madde karakteristik eğrileri arasındaki farka dayalı olarak tanımlanan ölçüt fonksiyonu minimize edilerek de elde edilebilir. Bundan dolayı Stocking ve Lord (1983) bu tür ölçek dönüştürme yöntemlerine karakteristik eğri yöntemleri adını vermiştir. Karakteristik eğri yöntemlerinde, bir test karakteristik fonksiyonu oluşturmak üzere toplanan yeni forma ait madde tepki eğrileri, eski formun ölçeğine dönüştürülür. Haebara ve Stocking-Lord literatürde yaygın olarak kullanılan iki karakteristik eğri ölçek dönüştürme yöntemidir (Kim, 2004). Haebara yönteminde, karakteristik eğriler arasındaki farkın karelerinin toplamı minimize edilerek ölçüt fonksiyon elde edilir. Madde karakteristik eğrileri arasındaki fark, belirli bir yetenek düzeyindeki bireylerin her bir madde için elde edilen madde karakteristik eğrileri arasındaki farkın karesi alınıp toplanarak bulunur. Stocking-Lord yönteminde ise Haebara yönteminin tam tersi olarak maddeler üzerinden toplamın farkının karesi alınmaktadır. Stocking-Lord yönteminde, karesi alınmadan önce her bir parametre seti kestirimi üzerinden toplam alınır. Bu yöntemde süreç, test karakteristik eğrileri üzerinden işlemektedir (Kolen ve Brennan, 2004).

Madde ve yetenek parametreleri kestirilip aynı ölçekte elde edildikten sonra MTK gerçek puan eşitleme ya da MTK gözlenen puan eşitleme yapılarak testler birbirine eşitlenebilir. MTK gerçek puan eşitleme yönteminde, bir test formuna ait  $\theta$  yetenek düzeyi ile ilişkili gerçek puanın diğer formun  $\theta$  yetenek düzeyi ile ilişkili gerçek puanına eşdeğer olduğu kabul edilir. MTK'ya dayalı yürütülen bir diğer eşitleme yöntemi MTK gözlenen puan eşitlemedir. MTK gözlenen puan eşitleme yönteminde, MTK modelleri kullanılarak her bir formun gözlenen puan dağılımları kestirildikten sonra eşit yüzdeli eşitleme yöntemi ile puanlar birbirine eşitlenir (Kolen ve Brennan, 2004).

Literatürde eş zamanlı ve ayrı kalibrasyonun yatay ve dikey eşitlemede karşılaştırıldığı çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Albayrak-Sarı ve Kelecioğlu, 2017; Altun ve Kelecioğlu, 2016; Hanson ve Beguin, 1999; Hanson ve Beguin, 2002; Kang ve Petersen, 2009; Kim ve Cohen, 1998; Petersen, Cook ve Stocking, 1983; Wingersky, Cook ve Eignor, 1987). Bu araştırmaların ortak özelliği eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yöntemlerini tek boyutlu veri üzerinde test etmiş olmalarıdır. Fakat gerçek test uygulamalarında veri seti her zaman MTK'nın tek boyutluluk varsayımını sağlayamayabilir. Çok boyutluluğun olduğu durumlarda eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon sonucu elde edilen test eşitleme sonuçları bu durumdan nasıl etkilenmektedir? Bu sorunun ikili puanlanan testlerde araştırıldığı çalışma literatürde az sayıdadır (Beguin ve Hanson, 2001; Beguin, Hanson ve Glass, 2000).

Beguin, Hanson ve Glass (2000) araştırmalarında çok boyutluluğun ayrı ve eş zamanlı kalibrasyon üzerine etkisini incelemiştir. Simülasyon verisi kullanarak yaptıkları araştırmalarında, çok boyutluluğun derecesini boyutlar arasındaki kovaryansı 0.50, 0.70 ve 0.90 olarak alıp üç düzeyde, grupların yetenek dağılımları arasındaki farkı eşdeğer ve eşdeğer olmayan gruplar olmak üzere iki düzeyde alarak incelemiştir. Çok boyutluluğu ikili puanlanan maddeler için telafi edici çok boyutlu 3PL model kullanarak oluşturmuşlar ve her bir koşul için parametre kestirimini BILOG-MG programında ayrı ve eş zamanlı kalibrasyon yaparak kestirmişlerdir. Ayrı kalibrasyon yaptıkları koşullarda ölçek dönüştürmeyi Stocking-Lord yöntemini kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda, grupların eşdeğer olduğu koşullarda eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen sonuçların Stocking-Lord ölçek dönüştürme yöntemi ile elde edilen sonuçlarla aynı ya da daha düşük değerlendirme ölçütü değerlerine sahip olduğunu bulmuşlardır. Grupların eşdeğer olmadığı koşullarda boyutlar arasındaki kovaryans arttıkça hatanın da arttığını ve çok boyutluluktan eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen sonuçları daha fazla etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Eşdeğer olmayan gruplar koşullarında boyutlar arasındaki kovaryansın 0.70 ve 0.90 olduğu durumlarda ayrı kalibrasyon yapılarak parametre kestirilmesi daha iyi performans göstermiştir.

Beguin ve Hanson (2001) çalışmalarında çok boyutluluğun MTK test eşitlemede eş zamanlı ve ayrı kalibrasyona etkisini incelemişlerdir. İki boyutlu telafi edici olmayan model altında eşdeğer ve eşdeğer olmayan gruplar ortak test deseni için veri üretmişlerdir. İki örtük değişken arasındaki korelasyonu 0.00, 0.30 ve 0.50 olarak eşdeğer ve eşdeğer olmayan gruplar için veri üretmişlerdir. BILOG-MG ve EPDIRM (Hanson, 2000) bilgisayar programlarını kullanarak ayrı ve eş zamanlı kalibrasyon yaparak parametreleri kestirmişlerdir. Ayrı kalibrasyon yaptıkları koşullarda Stocking-Lord ölçek dönüştürme yöntemini kullanarak formlara ait parametreleri aynı ölçeğe dönüştürmüşlerdir. Araştırmalarında üç faktörü incelemişlerdir: (1) eş zamanlı ve ayrı kalibrasyonu, (2) eş zamanlı kalibrasyonda BILOG-MG ve EPDIRM programlarının performansını, (3) tek boyutlu parametre kestirimi ve çok boyutlu telafi edici olmayan parametre kestirimini. Araştırmalarının sonucunda tek boyutlu model altında, eş zamanlı kalibrasyonun ayrı kalibrasyondan daha düşük ya da ayrı kalibrasyona eşit toplam hata verdiği görülmüştür. Gruplar eşdeğer olduğu durumlarda, ölçek dönüştürme yapılmayan ayrı kalibrasyon sonuçlarının ölçek dönüştürme yapılan ayrı kalibrasyon sonuçlarına benzer ya da onlardan daha iyi performans gösterdiğini bulmuşlardır. Çoğu koşulda, çok boyutlu model ile yapılan kestirimler tek boyutlu modele göre daha düşük toplam hata vermiştir. Çok boyutlu model parametre kestiriminde kullanıldığında, boyutlar arasındaki korelasyon arttıkça toplam hatada artış olduğunu gözlemlemişlerdir.

MTK'nın tek boyutluluk varsayımı gerçek test uygulamalarında her zaman karşılanmayabilir. He ne kadar test verisinde oluşan çok boyutluluğun, tek boyutlu MTK modellerine dayalı uygulanan test eşitlemeye olumsuz etkisinin olduğu araştırmacılar tarafından gösterilmiş olsa da çok boyutlu MTK modellerini kullanmak çok fazla tercih edilmemektedir. Bunun sebepleri arasında kompleks yapıda olmaları ve doğru parametre kestirimlerinin daha zor sağlanması gösterilebilir (Zhang, 2009). Stout (1987) testlerin katı tek boyutluluğundan ziyade temelde tek boyutlu olup olmadığının test edilmesini önermiştir. Bir testin baskın bir boyut ile daha zayıf boyutları ölçmesi *temel olarak tek boyutlu (essentially unidimensional)* olduğunu göstermektedir. Zhang (2009) boyutlar arasındaki korelasyonun yüksek olmasının test verisinin temel olarak tek boyutlu olduğunun bir göstergesi olabileceğini belirtmiştir. Reckase, Ackerman ve Carlson (1988) bir testin bir ölçüde baskın bir boyutun yanında farklı boyutları ölçmesi durumunda tek boyutlu modellerin kullanımının uygun olduğunu analitik ve deneysel olarak göstermiştir. Zhang (2009) eğitimde uygulanan testlerde genellikle ölçülen yapı ile ilişkili ikincil boyutların ana yapıyla ilişkili olduğunu dolayısıyla temel olarak verinin tek boyutluluk varsayımını sağladığını ve tek boyutlu modellerin testle ölçülen ana yapıyı yansıttığını belirtmiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi çok boyutluluğun olduğu durumlarda eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon sonucu elde edilen test eşitleme sonuçlarının bu durumdan nasıl etkilendiğinin incelendiği literatürde çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Beguin ve Hanson, 2001; Beguin, Hanson ve Glass, 2000). Bu araştırmanın amacı, ikili puanlanan testlerde çok boyutluluğun eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yapılarak elde edilmiş eşitleme sonuçlarına etkisini incelemektir. Beguin, Hanson ve Glass (2000) ile Beguin ve Hanson'ın (2001) yaptıkları araştırmalardan bu araştırmanın farkı, çok boyutluluğun etkisini karakteristik eğri ölçek dönüştürme yöntemlerinin her ikisini (Stocking-Lord ve Haebara) ve MTK gerçek puan eşitleme ile gözlenen puan eşitleme yöntemlerini kullanarak elde edilen eşitlenmiş puanlar üzerindeki etkisini incelemesidir. Araştırmanın literatürde bahsedilen bu boşluğu doldurması ve test eşitleme uygulamalarına katkı getirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Verileri

Araştırma simülasyon verileri kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışmada madde cevapları Hanson ve Beguin'nin (2002) çalışmasında yer alan madde parametreleri kullanılarak üretilmiştir. Test eşitleme çalışmasında eşdeğer olmayan gruplar ortak test deseni kullanılmıştır. Form X ve Form Y olmak üzere iki test formu oluşturulmuştur. Her bir test formu, 20'si her iki test formunda ortak olmak üzere, toplam 60 çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında [5 (boyutluluk düzeyi) x 2 (kalibrasyon yöntemi) x 2 (ölçek dönüştürme yöntemi) x 2 (test eşitleme yöntemi)] olmak üzere toplam 40 koşul incelenmiştir. Araştırmada çok boyutluluk maddelerin yarısının  $\Theta_1$  ve diğer yarısının  $\Theta_2$  yeteneğini ölçtüğü varsayılarak oluşturulmuştur. Çok boyutluluğun derecesi madde cevaplarını üretmede kullanılan SimuMIRT (Yao, 2003) programının girdi dosyasında yer alan varyans-kovaryans matrisi aracılığı ile düzenlenmiştir. İki yetenek arasında 0.90, 0.75, 0.50, 0.25 ve 0.00 olmak üzere beş farklı korelasyon değeri alınarak çok boyutlu veri üretilmiştir. Madde parametreleri çok boyutlu 3PL (M-3PL) modeli kullanılarak üretilmiştir. Form X'i (yeni form) Grup 2 ve Form Y'yi (eski form) Grup 1'in aldığı varsayılmıştır.

Simülasyon verilerinin güvenilirliğini kontrol etmek için "psych" (Revelle, 2018) R paket programında faktör sayısı iki ile sınırlandırılarak tetrakorik korelasyon matrisine dayalı olarak "principal axis faktör analizi" yapılmıştır. Tablo 1'de Form X ve Form Y için faktörler arası korelasyonların 50 tekrar için hesaplanan ortalamaları görülmektedir.

**Tablo 1: Simülasyon verilerinin kontrolüne ait bulgular**

Koşullar	Form X	Form Y
Koşul1 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.90$ )	0.80	0.80
Koşul2 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.75$ )	0.70	0.70
Koşul3 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.50$ )	0.49	0.49
Koşul4 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.25$ )	0.25	0.25
Koşul5 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.00$ )	0.00	0.00

Tablo 1'de yer alan veri üretiminde kullanılan ve üretilen veriler üzerinden faktör analizi yapılarak elde edilen faktörler arası korelasyonların Koşul 1, Koşul 2 ve Koşul 3'te her iki form için de öngörülen korelasyon değerine yakın, Koşul 4 ve Koşul 5'te ise birebir aynı olduğu görülmektedir.

Araştırma, eşdeğer olmayan gruplar ortak test deseni kullanılarak yürütüldüğü için çok boyutlu koşul altında, Grup 1'in (Y formunu alan grup) her iki yetenekteki ortalaması sıfır ve standart sapması 1'dir. Grup 2'nin (X formunu alan grup) ise her iki yetenekteki ortalaması 1 birim Grup 1'den daha yüksek olup, standart sapması Grup 1 ile aynı ve 1'dir. Çok boyutlu koşul altında iki değişkenli normal dağılım temel alınarak veri üretilmiştir. Örneklem büyüklüğü 3000 olarak belirlenmiştir ve çalışmada kullanılan tekrar sayısı 50'dir. Veri üretiminde kullanılan koşullar Tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 2: Veri üretiminde kullanılan koşullar**

Koşullar	Grupların Yetenek Dağılımı
Koşul1 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.90$ )	
Koşul2 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.75$ )	$(\Theta_1, \Theta_2)_Y \sim \text{BN}(\mu_1=0, \mu_2=0, \sigma_1=1, \sigma_2=1)$
Koşul3 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.50$ )	$(\Theta_1, \Theta_2)_X \sim \text{BN}(\mu_1=1, \mu_2=1, \sigma_1=1, \sigma_2=1)$
Koşul4 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.25$ )	
Koşul5 ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.00$ )	



## 2.2. Verilerin Analizi

Veri analizi dört aşamada tamamlanmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında Bilog-MG (Zimowski, Muraki, Mislevy ve Bock, 1996) bilgisayar programı kullanılarak her iki test formuna ait madde parametreleri eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yapılarak kestirilmiştir. Eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yapımında kullanılan BILOG-MG kodları Ek-1’de sunulmuştur. Eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen Form X ve Form Y’ye ait madde ve yetenek parametreleri aynı ölçekte elde edildiği için ölçek dönüştürme yapmadan MTK gerçek puan eşitleme ve MTK gözlenen puan eşitleme yöntemleri ile testler birbirine eşitlenmiştir. Ayrı kalibrasyon yapılarak elde edilen Form X ve Form Y’ ye ait madde ve yetenek parametrelerini aynı ölçekte elde etmek amacıyla veri analizinin ikinci aşamasında Stocking-Lord ve Haebara ölçek dönüştürme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçek dönüştürme STUIRT (Kim ve Kolen, 2004) bilgisayar programı aracılığı ile yapılmıştır. Veri analizinin üçüncü aşamasında POLYEQUATE (Kolen, 2004) bilgisayar programı kullanılarak testler birbirine eşitlenmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise RMSE (Root Mean Squared Error; hata kareleri ortalamasının karekökü), yanlılık ve standart sapma indeksleri kullanılarak elde edilen eşitlenmiş puanlar değerlendirilmiştir. Değerlendirme indeksleri her bir puan düzeyinde hesaplanmış ve her bir koşul için tüm puanlar için hesaplanan indekslerin ortalaması alınmıştır. RMSE, yanlılık ve standart sapma (SS) indeksleri her bir puan düzeyinde eşitlik (6), (7) ve (8) görüldüğü gibi matematiksel olarak ifade edilebilir:

$$RMSE(x) = \left\{ \frac{1}{M} \sum_{i=1}^M [\hat{e}_i(x) - e(x)]^2 \right\}^{1/2} \quad (6)$$

$$Yanlılık(x) = \frac{1}{M} \sum_{i=1}^M [\hat{e}_i(x) - e(x)] \quad (7)$$

$$SS(x) = \left\{ \frac{1}{M} \sum_{i=1}^M [\hat{e}_i(x) - \bar{e}_i(x)]^2 \right\}^{1/2}, \quad \bar{e}_i(x) = \frac{1}{M} \sum_{i=1}^M \hat{e}_i(x) \quad (8)$$

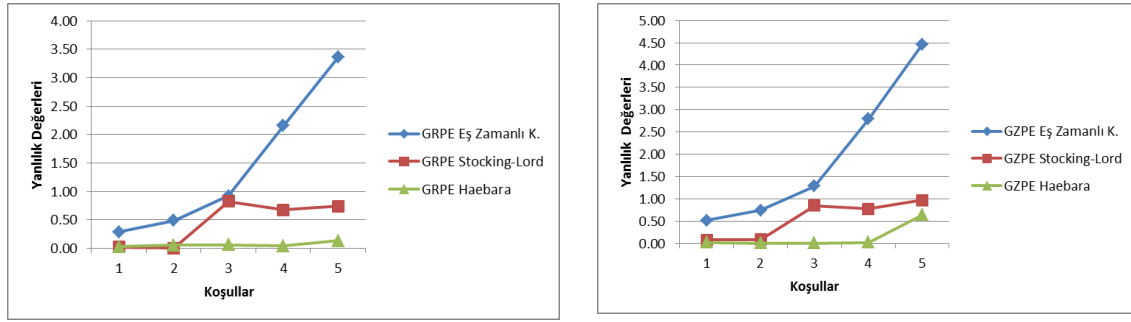
Yukarıda verilen eşitliklerde  $M$  tekrar sayısını göstermek üzere;  $\hat{e}_i(x)$   $i$ . tekrarda elde edilen  $x$  ham puanını  $Y$  ölçeğinin ham puanına çeviren eşitleme fonksiyonunu ve  $e(x)$  ölçüt eşitleme fonksiyonu göstermektedir. Bu çalışmada ölçüt eşitleme fonksiyonu her bir puan için 50 tekrardan elde edilen eşitleme fonksiyonlarının ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Sinharay ve Holland (2007) yanlılık ölçütünün eşitleme sonuçlarına karışan sistematik hatanın, standart sapma ölçütünün ise eşitleme sonuçlarının sahip olduğu tesadüfi hatanın bir ölçüsü olarak kullanılabileceğini belirtmiş ve bu üç değerlendirme ölçütü arasındaki ilişkiyi matematiksel olarak şu şekilde ifade etmiştir:

$$[RMSE(x)]^2 = [SS(x)]^2 + [Yanlılık(x)]^2$$

## 3. BULGULAR

Eş zamanlı kalibrasyon yapılarak ve ayrı kalibrasyon yapıp Stocking-Lord ile Haebara ölçek dönüştürme yöntemleri kullanılarak elde edilen MTK gerçek-puan eşitleme (GRPE) ve gözlenen-puan eşitleme (GZPE) sonuçlarına ilişkin yanlılık, standart sapma ve RMSE değerlendirme ölçütlerine göre çizdirilen grafikler sırayla Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3’te verilmiştir. Grafiklerde yer alan yanlılık değerleri mutlak değeri alınarak  $|yanlılık|$  mutlak büyüklüğüne dayalı olarak şekillerde sunulmuştur (Sinharay ve Holland, 2007).

Eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen GRPE ve GZPE sonuçları ile ayrı kalibrasyon yapıp Stocking-Lord ve Haebara ölçek dönüştürme uygulanarak elde edilen eşitleme sonuçlarına ilişkin yanlılık değerlerine ait çizilen grafikler Şekil 1’de görülmektedir.

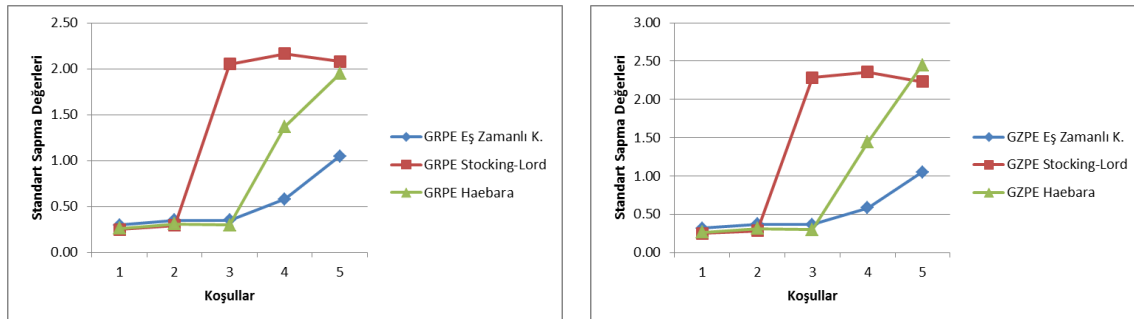


**Şekil 1. Yanlılık değerlendirme ölçütüne ilişkin çizilen grafikler**

Not. GRPE: Gerçek-puan eşitleme; GZPE: Gözlenen-puan eşitleme; Koşul1:  $r_{\theta1\theta2}=0.90$ ; Koşul2:  $r_{\theta1\theta2}=0.75$ ; Koşul3:  $r_{\theta1\theta2}=0.50$ ; Koşul4:  $r_{\theta1\theta2}=0.25$ ; Koşul5:  $0.00$

Şekil 1’de görülen grafikler incelendiğinde eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen GRPE ve GZPE sonuçlarında en yansız kestirimler boyutlar arasındaki korelasyonun en yüksek olduğu ( $r_{\theta1\theta2}=0.90$ ) koşullarda elde edilirken en yanlı kestirimler boyutlar arasındaki korelasyonun sıfır olduğu koşullarda elde edilmiştir. Boyutlar arasındaki korelasyon değeri azaldıkça eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde GRPE ve GZPE sonuçlarının yanlılık değerleri artmış dolayısıyla daha yanlı eşitleme sonuçları elde edilmiştir. Ayrı kalibrasyon yapıp Stocking-Lord ölçek dönüştürme yöntemi uygulanarak elde edilen GRPE ve GZPE, eşitleme sonuçları iki boyut arasındaki korelasyonun 0.90 ve 0.75 olduğu koşullarda en düşük yanlılık değerlerine sahip olduğu boyutlar arasındaki korelasyonun 0.50’ye düşmesiyle yanlılık değerlerinde hızlı bir artış olduğu söylenebilir. Şekil 1’de görüldüğü üzere Haebara ölçek dönüştürme yöntemi uygulanarak elde edilen GRPE ve GZPE sonuçlarına ait yanlılık değerleri boyutlar arasındaki korelasyonun 0.90, 0.75, 0.50 ve 0.25 olduğu koşullarda sıfıra çok yakın değerler almış ve boyutlar arasındaki korelasyonun 0.00 olduğu koşulda artış göstermiştir. Şekil 1’de verilen grafiklere dayalı olarak tüm koşullarda en yanlı GRPE ve GZPE sonuçlarının eş zamanlı kalibrasyon yapıldığında elde edildiği, Haebara ve Stocking-Lord ölçek dönüştürme yöntemlerinin çok boyutluluğunun derecesinin düşük olduğu koşullarda (Koşul 1:  $r_{\theta1\theta2}=0.90$  ve Koşul 2:  $r_{\theta1\theta2}=0.75$ ) benzer performans gösterdiği fakat çok boyutluluğunun derecesinin yüksek olduğu koşullarda (Koşul 3:  $r_{\theta1\theta2}=0.50$ , Koşul 4:  $r_{\theta1\theta2}=0.25$  ve Koşul 5:  $r_{\theta1\theta2}=0.00$ ) en yansız sonuçların Haebara yöntemiyle elde edildiği söylenebilir.

Eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen GRPE ve GZPE sonuçları ile ayrı kalibrasyon yapıp Stocking-Lord ve Haebara ölçek dönüştürme yöntemleri uygulanarak elde edilen eşitleme sonuçlarına ilişkin standart sapma değerlerine ait çizilen grafikler Şekil 2’de görülmektedir.

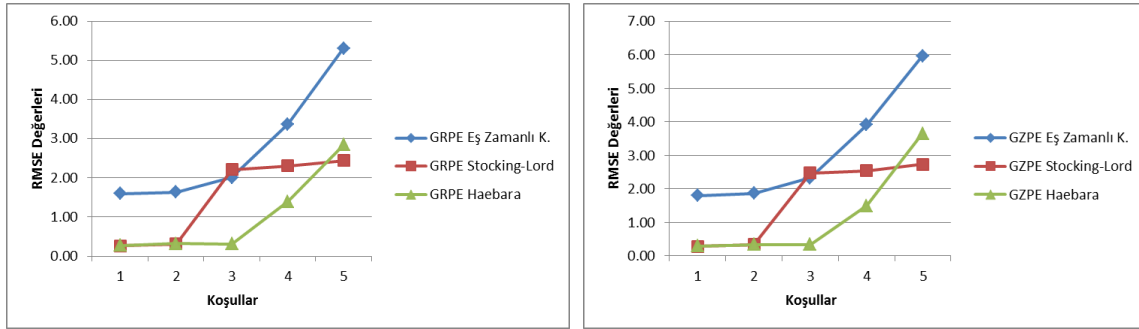


**Şekil 2. Standart sapma değerlendirme ölçütüne ilişkin çizilen grafikler**

Not. GRPE: Gerçek-puan eşitleme; GZPE: Gözlenen-puan eşitleme; Koşul1:  $r_{\theta1\theta2}=0.90$ ; Koşul2:  $r_{\theta1\theta2}=0.75$ ; Koşul3:  $r_{\theta1\theta2}=0.50$ ; Koşul4:  $r_{\theta1\theta2}=0.25$ ; Koşul5:  $r_{\theta1\theta2}=0.00$

Şekil 2’de görülen grafikler incelendiğinde, GRPE ve GZPE sonuçlarının boyutlar arasındaki korelasyonun yüksek olduğu (Koşul 1:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.90$  ve Koşul 2:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.75$ ) bir diğer ifadeyle çok boyutluluğun derecesinin düşük olduğu koşullarda eş zamanlı kalibrasyon, Stocking-Lord ve Haebara ölçek dönüştürme yöntemleri ile elde edilen GRPE ve GZPE sonuçlarının düşük standart sapma değerlerine sahip olarak benzer performans gösterdiği söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi standart sapma değerlendirme ölçütü eşitleme sonuçlarına karışan tesadüfi hatanın bir göstergesidir. Bu bulguya dayalı olarak çok boyutluluğun derecesinin düşük olduğu koşullarda üç yöntem ile elde edilen GRPE ve GZPE sonuçlarının tesadüfi hata ölçütüne göre benzer performans gösterdiği söylenebilir. Şekil 2’de verilen grafiklerde görüleceği üzere iki boyut arasındaki korelasyon değerinin 0.75’ten 0.50’ye düşmesi Stocking Lord ölçek dönüştürme yöntemi kullanılarak elde edilen GRPE ve GZPE sonuçlarının standart sapma değerlerinde hızlı bir artışa sebep olmuştur. Eş zamanlı kalibrasyon ve Haebara ölçek dönüştürme yöntemi ile elde edilen eşitleme sonuçları boyutlar arasındaki korelasyonun 0.50 olduğu koşullarda benzer ve SL yöntemine göre daha düşük standart sapma değerlerine sahip olarak daha iyi performans göstermiştir. Ancak boyutlar arasındaki korelasyonun 0.25’e ve 0.00’a düşmesi eş zamanlı kalibrasyon ve Haebara ölçek dönüştürme yapılarak elde edilen GRPE ve GZPE sonuçlarının standart sapma değerlerinde hızlı bir yükselişe sebep olmuştur ve bu artışın Haebara yöntemi ile elde edilen eşitleme sonuçlarında daha fazla olduğu görülmektedir. Çok boyutluluğun derecesinin çok ciddi olduğu koşullarda (Koşul 4:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.25$  ve Koşul 5:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.00$ ) en düşük standart sapma değerine sahip GRPE ve GZPE sonuçları eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilmiştir.

Eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen GRPE ve GZPE sonuçları ile ayrı kalibrasyon yapıp Stocking-Lord ve Haebara ölçek dönüştürme yapılarak elde edilen eşitleme sonuçlarına ilişkin RMSE değerlerine ait çizilen grafikler Şekil 3’te görülmektedir.



**Şekil 3. RMSE değerlendirme ölçütüne ilişkin çizilen grafikler**

Not. GRPE: Gerçek-puan eşitleme; GZPE: Gözlenen-puan eşitleme; Koşul 1:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.90$ ; Koşul 2:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.75$ ; Koşul 3:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.50$ ; Koşul 4:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.25$ ; Koşul 5:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.00$

Şekil 3’te yer alan RMSE değerlendirme ölçütüne göre çizilen grafikler incelendiğinde, çok boyutluluğun derecesinin düşük olduğu koşullarda (Koşul 1:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.90$ ; Koşul 2:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.75$ ) Stocking Lord ve Haebara ölçek dönüştürme uygulanarak elde edilen GRPE ve GZPE sonuçları benzer performans göstermiş ve eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen eşitleme sonuçlarından daha düşük RMSE değerlerine sahip olmuştur. Boyutlar arasındaki korelasyonun 0.75’ten 0.50’ye düşmesi Stocking-Lord yöntemi ile elde edilen GRPE ve GZPE sonuçlarının RMSE değerlerinde hızlı bir artışa neden olmuş, Koşul 3’te ( $r_{\theta_1\theta_2}=0.50$ ) en düşük RMSE değerleri Haebara yöntemiyle elde edilmiştir. Çok boyutluluğun derecesinin çok ciddi olduğu koşullarda (Koşul4:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.25$ ; Koşul5:  $r_{\theta_1\theta_2}=0.00$ ) en yüksek RMSE değerleri eş zamanlı kalibrasyon sonucu elde edilen GRPE ve GZPE sonuçlarına ait olmuştur. Koşul 4 ve Koşul 5’te Haebara ve Stocking-Lord yöntemleri eş zamanlı kalibrasyondan daha iyi performans göstermekle birlikte Koşul 4’te Haebara yöntemiyle elde edilen GRPE ve GZPE sonuçları SL

yöntemiyle elde edilenlerden daha düşük RMSE değerlerine sahip olurken Koşul 5'te, çok boyutluluğun derecesinin en yüksek olduğu koşulda, en iyi performans gösteren yöntem Stocking-Lord olmuştur.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada çok boyutluluğun eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yapıp karakteristik eğri ölçek dönüştürme yöntemleri (Stocking-Lord ve Haebara) uygulanarak elde edilen MTK gerçek-puan eşitleme ve MTK gözlenen-puan eşitleme sonuçlarına etkisi incelenmiştir.

Araştırma bulguları yanlılık ve RMSE değerlendirme indeksi ölçütlerine göre çok boyutluluğun derecesinin düşük olduğu koşullarda ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.90$  ve  $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.75$ ) en yanlı ve en yüksek eşitleme hatasına sahip gerçek puan ve gözlenen puan eşitleme sonuçlarının eş zamanlı kalibrasyon ile elde edildiğini göstermiştir. Ancak iki boyut arasındaki korelasyonun 0.50'ye düştüğü koşullarda Stocking-Lord yöntemiyle elde edilen eşitleme sonuçlarının yanlılık değerleri ve eşitleme hataları artarak eş zamanlı kalibrasyon ile elde edilen hata değerlerine yaklaşmıştır. Benzer şekilde Beguin, Hanson ve Glass (2000) çok boyutluluğun ayrı ve eş zamanlı kalibrasyon üzerine etkisini inceledikleri araştırmalarında eşdeğer olmayan gruplar deseninde boyutlar arasındaki korelasyonun 0.90 ve 0.70 olduğu koşullarda eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen eşitlenmiş puanların yanlılık ve eşitleme hatalarının ayrı kalibrasyon yapıp Stocking-Lord ölçek dönüştürme yöntemi uygulanarak elde edilenlere göre daha yüksek olduğu fakat iki yetenek arasındaki korelasyonun 0.50 olduğu koşullarda eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen eşitleme sonuçlarının daha düşük yanlılık ve eşitleme hatasına sahip olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Livingston, Dorans ve Wright (1989) yanlılık değerlendirme ölçütünün eşitlenmiş puanların sistematik olarak çok yüksek ya da çok düşük olma eğiliminin bir ölçüsünü verdiğini negatif yanlılık değerlerinin pozitif yanlılık değerlerini elediği için eşitlenmiş puanlar çok yüksek ya da çok düşük olmadığı sürece yanlılık istatistiğinin iyi bir değerlendirme ölçütü olmadığını belirtmiştir. Ancak yanlılık istatistiğinin, büyük RMSE istatistiği değerlerinin nedenini belirlemek için her zaman değerli bir istatistik olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmamızda veri setinde oluşan çok boyutluluğun derecesinin en yüksek olduğu Koşul 5'te ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.00$ ) özellikle eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilen yanlılık değerlerinin gerçek puan eşitlemede 3.5 değerine gözlenen puan eşitleme 4.5 değerine ulaştığı görülmektedir. Bu bulgu çok boyutluluğun çok ciddi olduğu koşullarda Livingston ve diğerlerinin (1989) de belirttiği gibi eşitlenmiş puanların sistematik olarak çok yüksek ya da çok düşük kestirildiğinin bir göstergesidir. Ayrıca Şekil 1'deki yanlılık değerlerine dayalı olarak çizdirilen grafikler ile Şekil 3'te yer alan RMSE değerlerine ait çizdirilen grafikler benzer örüntü göstermiş yüksek yanlılık değerlerine sahip koşullarda yüksek RMSE değerleri elde edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu çok boyutluluğun derecesinin çok ciddi olduğu ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.50$ ,  $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.25$  ve  $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.00$ ) koşullarda yine en yanlı ve en yüksek eşitleme hatasına sahip kestirimlerin eş zamanlı kalibrasyon yapılarak elde edilmesidir. Beguin ve Hanson (2001) ise tam tersi olarak araştırmalarında eş değer olmayan gruplar deseninde iki yetenek arasındaki korelasyonun 0.00, 0.30 ve 0.50 olduğu koşullarda eş zamanlı kalibrasyon ile elde edilen eşitleme sonuçlarının daha düşük yanlılık ve eşitleme hatasına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamız bulguları ile Beguin ve Hanson'ın (2001) bulguları arasında fark olmasının en önemli sebeplerinden biri olarak veri üretmede esas alınan çok boyutlu MTK modeli gösterilebilir. Beguin ve Hanson (2001) araştırmalarında çok boyutlu veriyi telafi edici olmayan modelleri dikkate alarak üretirken bu araştırmada çok boyutlu veriler telafi edici modeller dikkate alınarak üretilmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer değerlendirme ölçütü standart sapmadır. Standart sapma ölçütü, eşitleme sonuçlarına karışan tesadüfi hatanın bir göstergesidir. Kolen ve Brennan'ın

(2004) da belirttiği üzere eşitleme sonuçlarına tesadüfi hatanın karışması örneklemden ve evrenden elde edilen eşitleme ilişkisinin farklılaştığı anlamına gelmektedir. Araştırma bulguları, standart sapma değerlendirme ölçütüne göre boyutlar arasındaki korelasyonun 0.90 ve 0.75 olduğu koşullarda eş zamanlı kalibrasyon ve ayrı kalibrasyon yapılarak elde edilen gerçek puan ve gözlenen puan eşitleme sonuçlarının benzer performansa sahip olduğunu göstermiştir. Fakat iki boyut arasındaki korelasyonun 0.50 olduğu koşullarda Stocking-Lord yöntemi ile elde edilen eşitlenmiş puanlar Haebara ve eş zamanlı kalibrasyon ile elde edilen eşitlenmiş puanlardan daha yüksek standart sapma değerlerine sahip olmuştur. Beguin ve diğerleri (2000) araştırmalarında iki yetenek arasındaki korelasyonun 0.90 ve 0.70 olduğu koşullarda ayrı kalibrasyon yapılarak elde edilen eşitlenmiş puanların eş zamanlı kalibrasyon ile karşılaştırıldığında daha az tesadüfi hataya sahip olduğunu fakat korelasyon değerinin 0.50 olduğu koşulda tıpkı bizim araştırmamızda olduğu gibi eş zamanlı kalibrasyonun Stocking-Lord ölçek dönüştürme yönteminden daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın en çarpıcı bulgusu, Haebara yönteminin genel olarak çok boyutluluğun derecesinin yüksek olduğu koşullarda ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.50$  ve  $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.25$ ) Stocking-Lord yönteminden daha iyi performans göstermesidir. Literatürde eş zamanlı kalibrasyon ile ayrı kalibrasyonun karşılaştırıldığı araştırmalarda genellikle test karakteristik eğrisi ölçek dönüştürme yöntemlerinden sadece Stocking-Lord yöntemi tercih edilerek araştırmalar yürütülmekte, eş zamanlı kalibrasyon ile karşılaştırılınca MTK'nın tek boyutluluk varsayımının ihlaline daha dayanıklı olduğu rapor edilerek önerilmektedir (Kim, 2007). Bu araştırmanın yanlılık ve eşitleme hatası bulgularına dayalı olarak çok boyutluluğun derecesinin düşük olduğu koşullarda ayrı kalibrasyon yapıp Haebara ya da Stocking-Lord yöntemlerinden biri seçilip ölçek dönüştürmenin yapılması, çok boyutluluğun derecesinin yüksek olduğu durumlarda ise Haebara yönteminin kullanılarak ölçek dönüştürmenin yapılması önerilebilir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda Haebara ile Stocking-Lord yöntemlerinin performansının farklı koşullar altında karşılaştırılması yararlı olacaktır.

Çok boyutluluğun genel olarak eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yapılarak elde edilen eşitlenmiş puanları etkilediği (Hanson & Beguin, 2001; Hanson ve diğerleri, 2000) sonucunu bizim araştırmamız da desteklemektedir. Kolen ve Brennan (2004) MTK'nın varsayımlarının ihlaline ayrı kalibrasyon yapıp karakteristik eğri ölçek dönüştürme yöntemleri uygulanarak elde edilen kestirimlerin eş zamanlı kalibrasyonla karşılaştırıldığında daha dayanıklı olduğu ve daha doğru sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, uygulamada ayrı kalibrasyonun daha güvenilir olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmamızın bulguları yanlılık ve RMSE değerlendirme ölçütleri temel alındığında Kolen ve Brennan'ın (2004) önerisini destekler niteliktedir.

Bu araştırma simülasyon verileri, iki kategoride puanlanan madde cevapları ve çok boyutluluğun testlerin sadece iki yeteneği ölçmesi ile sınırlıdır. İleride yapılacak olan araştırmalarda çok boyutluluk testlerin ikiden fazla yeteneğini ölçtüğü varsayıp oluşturularak eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yöntemleri ile test eşitlemeye çok boyutluluğun etkisi incelenebilir. Karma testlerin eşitlenmesinde eş zamanlı ve ayrı kalibrasyon yöntemleri karşılaştırılabilir. Simülasyon verileri her ne kadar araştırmacılara aynı anda bir çok faktörü çalışma imkanı vermesi açısından değerli olsa (Harris ve Crouse, 1993) da gerçek test durumlarını yansıtmayabilir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında ele alınan ve önerilen tüm koşulların gerçek veri seti kullanılarak sınanmasında fayda vardır.

## 5. KAYNAKLAR

Ackerman, T. A. (1989). Unidimensional IRT calibration of compensatory and noncompensatory items. *Applied Psychological Measurement*, 13, 113-127. [Available online at: <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/107494/v13n2p113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>], Retrieved on December 12, 2017.

- Ackerman, T. A. (1994). Creating a test information profile for a two-dimensional latent space. *Applied Psychological Measurement*, 18(3), 257-275. [Available online at: <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/117004/v18n3p257.pdf;sequence=1>], Retrieved on December 10, 2015.
- Ackerman, T. A. (1996). Graphical representation of multidimensional item response theory analyses. *Applied Psychological Measurement*, 20(4), 311-329. [Available online at: <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/119465/v20n4p311.pdf?sequence=1&isAllowed=y> ], Retrieved on December 12, 2015.
- Albayrak-Sarı, A. & Kelecioğlu, H. (2017). A comparison of IRT vertical scaling methods determining the increase in science achievement. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 98-111. [Çevrim-içi: <http://dergipark.gov.tr/epod/issue/28110/286221>], Erişim tarihi: 11 Ekim 2018.
- Altun, A. & Kelecioğlu, H. (2016). Dikey ölçeklemede madde tepki kuramına dayalı kalibrasyon ve yetenek kestirim yöntemlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 447-460. [Çevrim-içi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2171-published.pdf> ], Erişim tarihi: 3 Ocak 2018.
- Beguın, A. A., & Hanson, B. A. (2001, April). *Effect of noncompensatory multidimensionality on separate and concurrent estimation in IRT observed score equating*. Paper presented at the The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Seattle, WA.
- Béguin, A. A., Hanson, B. A., & Glas, C.A.W. (2000, April). *Effect of multidimensionality on separate and concurrent estimation in IRT equating*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA. [Available online at: <http://www.bh.com/papers/paper0002.html>], Retrieved on December 28, 2015.
- Hanson, B. A., & Beguin, A.A. (2002). Obtaining a common scale for item response theory item parameters using separate versus concurrent estimation in the common-item equating design. *Applied Psychological Measurement*, 26(1), 3-24. [Available online at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146621602026001001> ], Retrieved on December 28, 2015.
- Huggins, A.C. (2012). *The effect of differential item functioning on population invariance of item response theory true score equating*. Unpublished doctoral dissertation, University of Miami.
- Kang, T., & Petersen, N. (2009). *Linking item parameters to a base scale*. ACT Research Report Series 2009-2, Iowa City, IA: ACT, Inc.
- Kim, S. (2004). *Unidimensional IRT scale linking procedures for mixed-format tests and their robustness to multidimensionality*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa City.
- Kim, S., & Cohen, A. S. (1998). A comparison of link-ing and concurrent calibration under item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 22(2),131-143. [Available online at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01466216980222003>], Retrieved on December 28, 2015.
- Kim, S., & Kolen, M. J. (2004). STUIRT: A computer program for scale transformation under unidimensional item response theory models [Computer Software]. Iowa City: IA: The Center for Advanced Studies in Measurement and Assessment, The University of Iowa.
- Kolen, M.J. (2004). POLYEQUATE [computer program].Iowa City,IA: The Center for Advanced Studies in Measurement and Assessment (CASMA), The University of Iowa.
- Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (1995). *Test equating methods and practices*. New York: Springer-Verlag.
- Kolen, M.J., & Brennan, R.L. (2004). *Test equating: Methods and practices* (2nd ed.).New York, NY: Springe-Verlag.
- Min, K-S. (2007). Evaluation of linking methods for multidimensional IRT calibrations. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 41-45. [Available online at: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03025832> ] Retrieved on December 12, 2017.
- Petersen, N. S., Cook, L. L., & Stocking, M. L.(1983). IRT versus conventional equating methods: A comparative study of scale stability. *Journal of Educational Statistics*, 8(2), 137-156. [Available online at: <https://www.jstor.org/stable/1164922?seq=1/analyze> ] Retrieved on March 12, 2014.
- Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional item response theory*. New York: Springer.
- Reckase, M. D., Ackerman, T. A., & Carlson, J. E. (1988). Building a unidimensional test using multidimensional items. *Journal of Educational Measurement*, 25(3), 193-203. [Available online at: [https://www.jstor.org/stable/1434499?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1434499?seq=1#page_scan_tab_contents) ] Retrieved on October 18, 2018.

- Revelle, W. (2018). *Procedures for psychological, psychometric, and personality*. R package version 1.8.4.
- Sinharay, S., & Holland, P. W. (2007). Is it necessary to make anchor tests mini-versions of the tests being equated or can some restrictions be relaxed? *Journal of Educational Measurement*, 44(3), 249-275. [Available online at: [https://www.jstor.org/stable/20461859?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20461859?seq=1#page_scan_tab_contents)] Retrieved on October 3, 2015.
- Stocking, M. L., & Lord, F. M. (1983). Developing a common metric in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 7(2), 201-210.
- Stout, W. (1987). A nonparametric approach for assessing latent trait unidimensionality. *Psychometrika*, 52(4), 589-617.
- Wingersky, M. S., Cook, L. L., & Eignor, D. R. (1987). *Specifying the characteristics of linking items used for item response theory item calibration*. ETS Research Report 87-24. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Yao, L. (2003). SimuMIRT [Computer Software]. Monterey, CA: Defense Manpower Data Center.
- Yao, L., & Schwarz, R.D. (2006). A multidimensional partial credit model with associated item and test statistics: An application to mixed-format tests. *Applied Psychological Measurement*, 30, 469-492.
- Zhang, B. (2009). Application of unidimensional item response models to tests with item sensitive to secondary dimensions. *The Journal of Experimental Education*, 77(2), 147-166.
- Zimowski, M. F., Muraki, E., Mislevy, R. J., & Bock, R. D. (1996). BILOG-MG: Multiple group IRT analysis and test maintenance for binary items [Computer program]. Chicago: Scientific Software International.

### Extended Abstract

The use of different test forms of the same test which measures the same construct and content leads test equating reality to compare test scores from different forms. Test equating is the name of process that is used to adjust scores on test forms and end of this process that scores on different forms can be used interchangeably (Kolen & Brennan, 2004). Based on classical test theory and item response theory (IRT), many equating methods have been developed. Equating test forms via item response theory equating methods include generally three steps: item calibration or estimating item parameters, scale transformation and test equating. Item parameters can be calibrated through separate or concurrent calibration.

While the item parameters for each test forms are estimated using separate computer runs in separate calibration, in concurrent calibration item parameters for both forms are estimated simultaneously in one computer run. Estimating parameters for all items simultaneously assures that all parameter estimates are on the same scale. In the common-item nonequivalent groups design, different tests with same common items are administered to samples from different populations. If item parameters for each form estimated by separate calibration, item parameter estimates from two groups will not be on the same scale. As Hanson and Beguin (2002) indicated that constraining the scale of the latent variable by fixing the mean and standard deviation of the latent variable distribution in the common-item nonequivalent groups design yields item parameters in different scales. As Kolen and Brennan (2004) emphasized parameter estimates must be on the same scale to conduct test equating. There are four scale transformation methods which commonly used to put item parameter estimates of one form on the scale of the item parameter estimates for the other form: the mean/sigma (Marco, 1977), mean/mean (Loyd & Hoover, 1980), Haebara (Haebara, 1980) and Stocking-Lord (Stocking & Lord, 1983) methods (as cited in Kolen and Brennan, 2004).

A number of studies have been carried out to compare the performance of concurrent and separate calibration (Albayrak-Sarı & Kelecioğlu, 2017; Altun & Kelecioğlu, 2016; Hanson & Beguin, 1999; Hanson & Beguin, 2002; Kang & Petersen, 2009; Kim & Cohen, 1998; Petersen, Cook & Stocking, 1983; Wingersky, Cook & Eignor, 1987). The common properties of these researches are separate and concurrent calibration methods were tested by using unidimensional data. In reality, the unidimensionality assumption of IRT may not be maintained and multidimensionality may affect separate and concurrent calibration results in test equating. Little research (Beguin & Hanson, 2001; Beguin, Hanson & Glass, 2000) has been done comparing the concurrent and separate estimation methods in tests equating with dichotomously scored tests. The aim of this study is investigating the effects of multidimensionality on equating results which obtained from separate and concurrent calibration methods.

The study was conducted with using simulated data. Data was simulated based on item parameters from Hanson and Beguin (2002) study. Test equating was conducted under common item nonequivalent groups design. Item responses were simulated for Form X and Form Y. There were 20 common items for each form and totally each form was comprised of 60 multiple choice items. In the scope of research, totally 40 simulation conditions [5 (degree of multidimensionality: 0.90, 0.75, 0.50, 0.25, and 0.00) x 2 calibration methods (separate and concurrent) x 2 (scale transformation methods: Stocking-Lord and Haebara) x 2 (test equating methods)] were examined. For each condition 50 samples of both forms were generated with 3000 persons per form. Multidimensionality was constructed as assuming the two test forms were measuring  $\Theta_1$  and  $\Theta_2$  abilities. While the simulation condition which has correlation between abilities 0.90 represents the weak multidimensional case, the correlation between abilities 0.00 represents the severe multidimensional case. BILOG-MG program was used to estimate item parameters via separate and concurrent calibration methods. In the separate estimation conditions, the parameters of Form X and Form Y were brought on to a common scale by Stocking-Lord and Haebara scale transformation methods via STUIRT computer program. In the last step of data analyses, test scores from Form X were equated to Form Y test scores with IRT true-score equating and observed score equating methods by using POLYEQUATE computer program. And finally equating results were evaluated by using Bias, standard deviation and RMSE evaluation criteria.

The results showed that, generally under all conditions equating results provided from concurrent calibration more biased and had higher RMSE values than equating results provided by separate calibration. Based on standard deviation criteria, when the degree of multidimensionality was low, equating results which got from concurrent calibration and separate calibration with Stocking-Lord or Haebara scale transformation methods showed similar performance but when the degree of multidimensionality was severe ( $r_{\Theta_1\Theta_2}=0.25$  ve 0.00) equating results which had lowest random error were provided by concurrent calibration.

### **EK 1: BILOG-MG Eş Zamanlı ve Ayrı Kalibrasyon Kodları**

#### **Eş Zamanlı Kalibrasyon**

>COMMENTS

concurrent calibration for form Y and form X

>GLOBAL DFName='simyx1.prn',NPArm=3,LOGistic,SAVE;

>SAVE PARM='simyx1.PAR';

>LENGTH NITEMS=(100);

>INPUT NTOtal = 100, NIDchar = 6, NGRoup = 2, NForm = 2, KFName = 'KEY.txt';

>ITEMS INUM = (1(1)100);

>TEST TNAme = 'EN', INUmber = (1(1)100);

>FORM1 LENgth = 60, INUmbers = (1(1)60);

>FORM2 LENgth = 60, INUmbers = (41(1)100);

>GROUP1 GNAme = 'Y', LENgth = 60, INUmbers = (1(1)60);

>GROUP2 GNAme = 'X', LENgth = 60, INUmbers = (41(1)100);

(6A1,T1,I1,T1,I1,T8,60A1)

>CALIB CYCles = 40, NEWton = 20, TPRior,NORMAL, REFERENCE = 1;

#### **Ayrı Kalibrasyon**

>COMMENTS

separate calibration for form X

>GLOBAL DFName='sim1.dat',NPArm=3,LOGistic,SAVE;

>SAVE PARM='sim1.PAR';

>LENGTH NITEMS=(60);

>INPUT NTOtal = 60, NIDchar = 4;

>ITEMS INUM = (1(1)60);

>TEST TNAme = 'EN', INUmber = (1(1)60);

(4A1,60A1)

>CALIB CYCles = 40, NEWton = 20, NQPT=30, TPRior,NORMAL;



## Development of Written Expression Skills with Flipped Learning Instruction: An Embedded Mixed Method Study\*

### Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yöntemiyle Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Gömülü Karma Yöntem Çalışması

Osman ÖZDEMİR\*\*, Fatma AÇIK\*\*\*

• Received: 13.03.2018 • Accepted: 31.12.2018 • Published: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Özdemir, O., & Açıık, F. (2019). Ters-yüz edilmiş öğrenme yöntemiyle yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi: Bir gömülü karma yöntem çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1075-1091. doi: 10.16986/HUJE.2019048710

**Citation Information:** Özdemir, O., & Açıık, F. (2019). Development of written expression skills with flipped learning instruction: An embedded mixed method study. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1075-1091. doi: 10.16986/HUJE.2019048710

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to determine whether flipped learning contributes to the development of preservice Turkish teachers' written expression skills and, if it does, the extent of this contribution. To this end, first-year students attending the Turkish teaching department in a public university in Turkey were allocated to an experimental or a control group (35 students in each) on a volunteer basis, and an experimental study was conducted. In this study, the embedded mixed-research method was selected. In order to collect the quantitative data, samples of informative and narrative texts were used at the beginning and at the end of the term. The analyses revealed that the students in the experimental group demonstrated significantly higher development in the case of both types of texts than the control group students. In order to collect the qualitative data, three students from the experimental group and three students from the control group were selected, whose writing processes were video recorded and then analyzed each week. The findings obtained from the analysis of both the quantitative and the qualitative data revealed that flipped learning is highly effective in terms of developing preservice Turkish teachers' written expression skills.

**Keywords:** Flipped learning, technology in education, Turkish teaching, writing skills, embedded mixed method

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ters-yüz edilmiş öğrenme yönteminin etkili olup olmadığını, varsa bu etkinin boyutunu belirlemektir. Bu doğrultuda, bir devlet üniversitesinin Türkçe eğitimi anabilim dalında eğitim gören 1. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak 35'er öğrencilik deney ve kontrol grupları belirlenerek deneysel bir çalışma yapılmıştır. Kontrol grubuna, sınıf içinde yüz yüze ders anlatılmış daha sonra belirlenen uygulamalar ödev olarak verilmiştir. Deney grubunda ise konular videoya kaydedilerek internet ortamına yüklenmiş, öğrencilerin derse gelmeden bunları izlemesi sağlanmıştır. Sınıf içi zaman ise tamamen uygulamaya ayrılmıştır. Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler araştırmanın temelini oluştururken nitel veriler bunu desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle çalışma için gömülü karma yöntem seçilmiştir. Nicel veriler için dönemin başında ve sonunda bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinden örnekler alınmıştır. Yapılan ölçümlerde deney grubu öğrencilerinin iki metin türünde de kontrol grubuna göre anlamlı farklılık yaratacak düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Nitel boyut için ise her hafta deney grubundan üç, kontrol grubundan üç öğrenci olmak üzere toplam altı öğrencinin yazma süreçleri kamera ile kayıt altına alınarak analiz edilmiştir. Çalışmada nicel ve nitel verilerin analizleriyle ulaşılan sonuçlar, ters-yüz edilmiş öğrenme yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili

\* The current study was produced from the data obtained in the doctoral dissertation called "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Ters Yapılandırılmış Öğretim Yönteminin Etkisi"

\*\* İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education, İstanbul-TURKEY. e-mail: [osman.ozdemir@izu.edu.tr](mailto:osman.ozdemir@izu.edu.tr) (ORCID: 0000-0003-0627-0768)

\*\*\* Gazi University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education, Ankara-TURKEY. E-mail: [fatmaacik1@yahoo.com](mailto:fatmaacik1@yahoo.com) (ORCID: 0000-0002-3972-0799)

olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, ters-yüz edilmiş öğrenme yönteminin kullanımına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Ters-yüz edilmiş öğrenme, eğitimde teknoloji kullanımı, Türkçe eğitimi, yazma eğitimi, gömülü karma yöntem

## 1. INTRODUCTION

The use of technology in education, which began with paintings on cave walls (Wegerif, 2013), has acquired different dimensions as a result of developments such as the invention of the printing press in the 15th century and the creation of computers in more recent times (Bishop & Verlager, 2013). The question of how to ensure more efficient and more effective learning has always been the driving force behind these developments, resulting in the use of a great deal of technology, such as augmented reality and the mobile technologies found in today's educational settings. This question, which is the foundation of much educational research, has maintained its importance throughout history due to the dynamic impact of the developing world of technology on the world of education. In this regard, the subject of the current study, flipped learning, refers to a method in which the teacher actively directs the process and makes effective use of technology.

Flipped learning, which has become increasingly popular in recent years, was introduced by Aaron Sams and Jonathan Bergman in 2007. The basic principle of this method is the reversal of the classic way of studying, that is, studying in class and doing homework at home. Thus, it entails studying at home and doing homework in class in the presence of the teacher. The teacher video records his/her instructions and broadcasts them over the Internet. Before coming to class, students watch the video on the Internet and take notes. As a consequence, during the lesson in the classroom, the teacher has sufficient time to examine students' application of information and encourage them to work cooperatively in groups, thus promoting their social development (Bergmann & Sams, 2012). With these characteristics, flipped learning is believed to generate a more effective learning-teaching process.

When we consider the historical developments in education, we first encounter one-to-one oral teaching in the prewriting period. Then, with the emergence of written and printed resources, a literacy-based teaching culture developed. With the advent of electronic and cyber technologies, it has been suggested that education has now entered into a second oral period. This second verbal education model is argued to include the advantages of the previous oral and literacy-based periods (Ferris & Wilder, 2006). When these verbal, written and second verbal paradigms in the evolution of education are examined, it becomes clear that we are on the verge of a paradigm change. This change will certainly become more apparent with future generations. This can be illustrated through the bilingualism metaphor: while future generations will be able to use the language of digital technology in a similar way to their mother tongue, relatively older generations, such as bilinguals, will try to adapt to the newly learned language of digital technology. Prensky (2001) defines this future generation as digital natives.

The application of written expression skills (the topic of the current study) is a process requiring the utilization of many cognitive subskills, such as decision-making and preference (Flower & Hayes, 1981). Therefore, in writing education, activities should be conducted in such a way as to promote the effective use of these cognitive processes, as well as to impart the required theoretical knowledge to students. In this regard, flipped learning is believed to provide opportunities to offer applied instruction and to better adapt teaching-learning activities to the requirements of changing generations and changing times. Thus, the current study aimed to investigate the effect of flipped learning on the development of written expression skills. To this end, flipped learning was applied in the written expression course for first-year students attending the aforementioned Turkish Teaching Department and its effect on the written expression skills of the students was explored.

This research focuses on the written expression skills of this particular group of students because many studies have reported that preservice Turkish teachers experience problems with written expression. Doğan (2003), Uçgun (2009), Bağcı (2010), Çamurcu (2011), Topuzkanamış and Çelik (2014) and Tiryaki and Kan (2015) found that preservice Turkish teachers have numerous problems with regard to knowledge about writing and creating composition. Topuzkanamış (2009) and Topçuoğlu (2010) found that these teacher candidates have also problems with dictation and punctuation in their writing process. Additionally Bağcı (2007), Özdemir and Erdem (2011), İşeri and Ünal (2012), and Batar and Aydın (2015) found that some attitudes and habits of preservice Turkish teachers on writing are not suitable for Turkish language teaching requirements. According to these studies, preservice Turkish teachers are unable to coherently transfer the words, concepts and thoughts formed in their minds onto paper.

As regards flipped learning implementation studies in literature; Nicolosi (2012) stated flipped learning provides significant learning opportunities and enhances students' awareness of metacognition abilities in grammar teaching. Başal (2012), suggested flipped learning can provide many benefits in ELT but the success of this method depends on the way of the teacher's implementation. Baranovich (2013) stated that students were successful in writing processes and types, increased their interest in the lesson and contributed more to the learning processes of foreign students with reverse structured teaching method. Farah (2014), carried out experimental study of flipped writing instructions and found that this method provided better result in both quantitative and qualitative data. Ekmekçi (2014) stated that flipped learning method has a statistically significant difference in terms of students' writing skills according to traditional methods. Hung (2014), found that flipped language lessons were more effective instructional designs than the non-flipped lessons. Başal (2015) stated majority of the students towards using a flipped learning model is mostly positive. Han (2015), states flipped learning clearly demonstrates significant potential for use in language classes. Kang (2015) states flipped learning not only improves students in language skills such as vocabulary or grammar knowledge but also provides satisfaction, helpfulness and flexible classroom environments in language teaching process. Ahmed (2016) reported that the flipped learning application resulted in a significantly better development of students' writing skills.

The above-mentioned studies report many advantages of flipped learning. For example, more practice can be undertaken in flipped learning, digital technology brings greater flexibility to the learning and teaching process, and students can learn at their own pace. All of these advantages are claimed to have positive influences on students' course-related academic achievement. In addition, this method is claimed to positively affect self-directed learning readiness and motivation (Alsancak-Sırakaya, 2015; Shih & Tsai, 2017), provide better management of working memory by self-paced preparation (Abeysekera & Dawson, 2015), increase students' motivation, thus leading to a reduction in their cognitive load (Turan, 2015), and decrease anxiety about accessing resources when there is a need to do so (Wilson, 2013). When the flipped learning method is explored in relation to the development of writing skills, it is claimed to develop positive attitudes in students towards writing classes (Ekmekçi, 2014; Farah, 2014). The main reason for this is that flipped learning focuses not only on technological possibilities but also on the successful adaptation of technological possibilities into the traditional classroom environment. In fact, much research has revealed that technology alone is not effective in education. For example, the dropout rate among students receiving distance education is claimed to be as high as 60% (Bersin, 2004). This indicates that many factors are at work in integrating digital technology into the educational process, such as the classroom environment, teacher-student interaction and student-student interaction, all of which need to be taken into consideration. The flipped learning approach is thought to make such integration possible.

As flipped learning enables students to undertake practice in the classroom under the supervision of the teacher (by facilitating the acquisition of theoretical knowledge outside the classroom), this approach provides greater opportunities for language skills' development. In this respect, it is thought that flipped learning can help preservice Turkish teachers to overcome the problems they experience in written expression. On the other hand, this study differentiates itself from the previously mentioned researches at the point where the development of the students was followed with weekly video recordings alongside the analyses of the written expression samples. In this way, the strengths and weaknesses of this implementation could be clearly seen. Regarding Turkish writing instructions, there are only a few studies about integrating digital technologies into Turkish writing instructions (Uyar, 2016), while there is no study on integrating the flipped learning method into the development of Turkish writing instructions. Thus, the findings and results of this study are believed to contain original data due to limited research in this specific area.

### **1.1. Purpose of the Study**

The purpose of the current study was to determine the effect of flipped learning on the development of preservice Turkish teachers' written expression skills. To this end, the problem statement of the study was worded as follows: "Is there a significant difference between the written expression achievement level of first-year students taught with flipped learning and that of first-year students taught by the face-to-face teaching method?"

The sub problems of the study are as follows:

1. Is there a significant difference between the narrative text writing achievements of the experimental group and the control group prior to implementing the teaching application?
2. Is there a significant difference between the informative text writing achievements of the experimental group and the control group prior to implementing the teaching application?
3. Is there a significant difference between the narrative text writing achievements of the experimental group and the control group after implementing the teaching application?
4. Is there a significant difference between the informative text writing achievements of the experimental group and the control group after implementing the teaching application?
5. Are there any differences that can be seen on a weekly basis in the text formation processes of the experimental group and the control group?

## **2. METHODOLOGY**

### **2.1. Research Design**

The current study employed the embedded mixed method (Cresswell, 2012). In this study, while quantitative data were used as the basis of the study, qualitative findings were utilized for supporting the quantitative findings. By means of quantitative pretest and posttest scores, the study investigated whether there was a significant difference between the experimental group and the control group in terms of the development of their written expression skills. While the written expression lessons for the experimental group students were delivered using flipped learning instruction throughout the term, the control group students were taught using the face-to-face teaching method. The pretest results revealed that the experimental and control group students had similar skills in written expression prior to the application. Following the completion of the teaching application, the data collected on the development of the written expression skills of the experimental and the control group students were analyzed and interpreted in relation to the problem statement and the sub problems.

For the qualitative dimension of the study, the number of students participating in the study was divided by the number of weeks in the term; in turn, the written expression processes of three students from each group were video recorded and analyzed each week. In this way, it was intended to follow the gradual development of the students' written expression skills. The qualitative data obtained from the analysis of the video recordings were evaluated under a separate heading and the findings were used to support the quantitative results of the study.

## **2.2. Participants**

Flipped learning was implemented over one term in the written expression course taken by first-year students in the aforementioned Turkish Teaching Department. Participation was voluntary. 70 of 105 pre-service Turkish teachers, enrolled in three different classes, volunteered to participate in this study. Those 70 preservice Turkish teachers assigned to the groups randomly. As a result, a total of 70 students participated in the study: 35 in the experimental group and 35 in the control group.

## **2.3. Data Sources**

In the quantitative dimension of the embedded mixed design, tests were conducted prior to and after the application. In both the pretest and the posttest stages, two rubrics for written expression skills, developed by the researchers, were used for the written expression activities: namely, the Informative Text Rubric and the Narrative Text Rubric. Using these rubrics, the students' levels of written expression at the beginning and the end of the applications could be measured and their development identified.

The type of measurement tools were analytic rubrics. The reason for this is that such rubrics define the performances that students are expected to accomplish, which can be shown on a scale by dividing them into different dimensions and levels. The most important characteristic distinguishing rubrics from other measurement tools, particularly from checklists, is the inclusion of the definitions of the criteria or the dimensions that characterize achievement at each level (Allen & Tanner, 2006).

## **2.4. Data Analysis**

Both the quantitative and the qualitative data were analyzed and then evaluated together to arrive at the conclusions of the study. At the beginning of the teaching process, in order to investigate whether there was a significant difference between the students' written expression skills, one informative and one narrative text were completed by each student. At the end of the process, a further sample of each text type was completed in order to evaluate the effectiveness of the flipped learning implementation. SPSS 20 software was used to analyze the quantitative data. As a normal distribution could not be seen in the analysis of the pretest scores, nonparametric tests were selected. However, a normal distribution was seen in the measurement of the posttest scores and the measurements were performed by using parametric tests. These test types are mentioned in the related sub problems.

In the qualitative dimension of the study, three students from the experimental group and three students from the control group were selected each week, whose writing processes were video recorded and analyzed. By analyzing the video recordings of the students, together with the documents they produced at the end of the video recording period, it was possible to determine the level of development that each student had achieved at that time in the subjects studied. As the study was based on the analysis of data obtained from the quantitative dimension, the main purposes of the qualitative dimension were to support the quantitative findings and reveal details related to these findings. In this way, it became possible to focus on patterns that highlighted how different teaching methods affected the written expression skills of the experimental and control group students and whether these led to any significant differences.

## 2.5. Validity and Reliability of the Study

In order to establish the validity and reliability of the quantitative analyses, the items of the analytic rubrics were submitted to the scrutiny of three experts. The reliability of the analytic rubrics (whose final forms were provided in line with the expert opinions) was then tested. For the interrater reliability of the measuring tools, three field experts scored 30 written expression samples, which were different from the ones used in the study. SPSS software was again used to calculate the interrater reliability of each text type. The interrater correlations for the Informative Text Rubric were found to be 0.77, 0.78 and 0.82. The rater correlations for the Narrative Text Rubric were found to be 0.77, 0.85 and 0.93. On the basis of the positive opinions of the experts, and because the interrater agreement ratio was found to be higher than 0.70, these measurement tools were identified as valid and reliable.

With regard to the trustworthiness of the qualitative data, the observations were conducted over a 12-week period, such that the researchers were able to observe the students' writing development processes over a long period of time. In addition, the participants viewed their own video recordings and the analyses. The qualitative observations were video recorded and described in detail, and these descriptions were supported with the texts produced by the students. Moreover, both the observations and analyses were shown to researchers with qualitative research experience, for enhancing the trustworthiness of the qualitative dimension. These techniques are considered to increase the trustworthiness of qualitative research (Maxwell, 1992; Yıldırım, 2010). Furthermore, to ensure that the researchers did not influence the results, the students were left alone during the text writing processes and, to avoid affecting their creativity, no time limit was set.

## 2.6. Implementation

In their first term, two classroom hours per week were allocated to the first-year student course on written expression, i.e., a total of 28 classroom hours for the term. In the control group, a total of 28 hours of teaching was delivered in class and the prepared activities were assigned as homework. In the experimental group, taught using flipped learning, the students watched theoretical lectures on the Internet outside of school, while the whole of classroom time was allocated to practice. In the classroom, the students engaged in activities such as the analysis of the prepared text for the given week, text completion, text correction, text formation and the evaluation of various texts on the basis of particular criteria. These activities were sometimes performed individually and sometimes in groups in a collaborative manner. The subject presentations and application content across the weeks are presented in Table 1.

**Table 1: Implementation process**

Weeks	Subjects	Flipped Learning	Face-to-Face
1	Introduction to the course content Pretest application	Introduction to the course and content Introduction to flipped learning and the Türkçe Yurdu website Pretest application	Introduction to the course and content Pretest application
2	Composition plan in written expression Topic selection and making a writing plan	Activities directed to finding the topic and the main idea Classroom discussion about the concept of composition Analysis of main idea and supporting ideas using a sample text <b>Text used:</b> Kompozisyon <b>Author:</b> Mehmet Kaplan	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
3	Creating content in a text Writing an effective	Classroom discussion about how to create introduction, body and conclusion sections Writing a suitable introduction for the text	Lecturing (Classroom activities used in the experimental

	and suitable introduction Writing a body of text that will make the topic clear Writing a conclusion suitable for the ideas expressed in the text	whose introduction section is deleted <b>Text used:</b> İlkin Türkçeyi Seveceksin <b>Author:</b> Özdemir Asaf Writing a suitable body section for text whose body section is deleted <b>Text used:</b> Vatan <b>Author:</b> Ahmet Haşim Writing a suitable conclusion for text whose conclusion section is deleted <b>The text used:</b> Oğlumuz <b>Author:</b> Tarık Buğra	group were assigned as homework)
4	Textuality criteria Consistency in a text Coherence in a text	Consistency and coherence activities (four activities) Getting students to write a text about one of their days and in-class evaluation of this text in terms of consistency and coherence	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
5	Spelling rules and punctuation	Correcting a text that contains spelling and punctuation mistakes <b>Text used:</b> Bizim İmparatorluk <b>Author:</b> Falih Rıfkı Atay Activities about spelling rules and punctuation	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
6	Narrative texts	Analysis of the formation processes of a memoir created for a topic presentation Narrative text analysis Text 1 <b>Text used:</b> Semaver <b>Author:</b> Sait Faik Abasıyanık Text 2 <b>Text used:</b> Sınır Üstündeki Ev <b>Author:</b> Aziz Nesin An activity to make a plan for a narrative text	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
7	Informative texts	On the basis of the paragraphs taken from 11 different informative texts, analysis of the linguistic characteristics of speech, essay and humor genres Group work directed to the creation of informative text in the class	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
8	Narrative and informative texts – revision	Analysis of the characteristics of narrative and informative texts using sample texts Text 1 <b>Text used:</b> Vals Dünyası <b>Author:</b> Halikarnas Balıkcısı Text 2 <b>Text used:</b> Tuna Yalılarında Hatırlayışlar <b>Author:</b> İsmail Habib Sevük An activity on travel writing	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
9	Poetry texts	Genres of poetry using five different poems Poetry writing on the basis of the <i>window</i> activity	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
10	Official writing: Petition Record Report CV	Analysis of the form and content of official writing using samples of official writing Official writing activities for sample cases	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
11	Argumentation in written expression Argument elements Defending an idea in compliance with the	Argumentation activities in class	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)

	rules of argumentation		
12	Scientific paper/assignment preparation process 1: Use of the library Selection and use of reference books Selection and use of scientific journals Utilizing other resources	Selection of the assignment topic Making a plan Trials to create subtitles suitable for the designated assignment title Showing how to use digital resources	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
13	Scientific paper/assignment preparation process-2	Evaluation of the sample references for the designated assignments Showing how to use the references found to be suitable	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
14	Incoherency problems	Activities to detect and correct incoherencies	Lecturing (Classroom activities used in the experimental group were assigned as homework)
15	Posttest application Wrap-up	Posttest application. Wrap-up	Posttest application Wrap-up

### 3. RESULTS

#### 3.1. Quantitative Results

##### *3.1.1. Is there a significant difference between the narrative text writing achievements of the experimental group and the control group prior to implementing the teaching application?*

At the beginning of the study, the pretest achievements of the experimental and control group students were examined to ascertain whether there was a significant difference between them. As a result of the normality test, it was seen that the students' narrative pretest achievements did not exhibit a normal distribution. Therefore, one of the nonparametric tests, the Mann-Whitney test, was selected to investigate the difference between the experimental group and the control group. The results of the Mann-Whitney test are as follows in Table 2:

**Table 2: Narrative text pretest achievements**

Group	N	Mean rank	Rank sum	U	P
Experimental	35	38.59	1350.50	504.500	.203
Control	35	32.41	1134.50		

As can be seen in Table 2, there is no significant difference between the narrative text pretest achievements of the experimental and control group students. Thus, it was decided that these two groups were equal in terms of writing a narrative text.

##### *3.1.2. Is there a significant difference between the informative text writing achievements of the experimental group and the control group prior to implementing the teaching application?*

In order to compare the informative text pretest results, the students' pretest scores were first subjected to the normality test. The test revealed that the students' informative text pretest achievements showed no normal distribution. Thus, one of the nonparametric tests, the Mann-Whitney test, was run to test the difference between the experimental group and the control group. The results of the Mann-Whitney test are shown below in Table 3:



**Table 3: Informative text pretest achievements**

Group	N	Mean rank	Rank sum	U	P
Experimental	35	38.29	1340.00	515.000	.251
Control	35	32.71	1145.00		

As can be seen in Table 3, no significant difference was found between the informative text pretest achievements of the experimental group and control group students. In light of this finding, it can be claimed that the written expression skills of the two groups were similar prior to implementing the teaching application.

### 3.1.3. Is there a significant difference between the narrative text writing achievements of the experimental group and the control group after implementing the teaching application?

At the end of the application process, the narrative text posttest achievements of the experimental group and the control group students were compared to determine the effect of flipped learning on the development of writing skills. First, the normality distribution of the groups was checked and the groups were found to have a normal distribution. Thus, in order to test the differences between the posttests, one of the parametric tests, the independent samples t-test, was used. The results of this test are presented below in Table 4:

**Table 4: Comparison of the narrative text posttest achievements of the experimental group and the control group students**

Group	N	$\bar{X}$	S	Levene test		SD	t	p
				F	P			
Experimental	35	57.40	7.64	.450	.505	68	4.51	.000
Control	35	48.80	8.26					

$r = 0.23$  ( $> 0.14$  high effect size)

As can be seen in Table 4, a significant difference was found between the development levels of the written expression skills of the groups in favor of flipped learning. The effect size of the difference was then checked. The effect size refers to the practical significance of the statistically calculated results (Özsoy & Özsoy, 2013). As a result of the calculation, the effect size was found to be 0.23. Since values higher than 0.14 are considered to be high (Pallant, 2007, p. 236), the effect size found in the current study can also be regarded as high.

The statistical analyses conducted in relation to this sub problem revealed that flipped learning is more effective for developing students' narrative text writing skills than the face-to-face teaching method.

### 3.1.4. Is there a significant difference between the informative text writing achievements of the experimental group and the control group after implementing the teaching application?

When the posttest achievements of the experimental group and the control group students were compared, it was found that the scores exhibited a normal distribution. Thus, in order to check the difference between the posttest achievements of the groups, one of the parametric tests, the independent samples t-test, was used. The results of the test are shown below in Table 5:

**Table 5: Comparison of the informative text posttest achievements of the experimental group and the control group students**

Group	N	$\bar{X}$	S	Levene test		SD	t	p
				F	P			
Experimental	35	58.25	8.52	.000	.999	68	4.240	.000
Control	35	49.68	8.39					

$r = 0.20$  ( $> 0.14$  high effect size)

As can be seen in Table 5, a significant difference was found between the development levels of the informative text writing skills of the students in favor of flipped learning. Thus, it can be argued that flipped learning is more effective in developing students' informative text writing skills than the face-to-face teaching method. The effect size of the significant difference was then checked and found to be 0.20. Since values higher than 0.14 are considered to be high (Pallant, 2007, p. 236), the effect size found in the current study can also be regarded as high.

The statistical analyses conducted in relation to this sub problem revealed that flipped learning is more effective for developing students' informative text writing skills than the traditional method.

### **3.2. Qualitative Results**

#### ***3.2.1 Are there any differences that can be seen on a weekly basis in the text formation processes of the experimental group and the control group?***

For the qualitative dimension of the study, three students from the experimental group and three from the control group were selected each week, whose writing processes were video recorded. Thus, the study attempted to determine the students' gradual development throughout the process and their differences, if there were any. As the quantitative data obtained from the pretest and posttest applications formed the basis of the study, the qualitative dimension was initiated as a result of the finding that the experimental group was significantly more developed in its writing skills than the control group. The purpose of this investigation was to discern qualitative patterns pertinent to the direction of this significant difference. During the observations, evaluations were made on the basis of the lessons taken that week and those of the previous week. During these evaluations, the students' video recorded writing processes were compared with their pretest and posttest achievements, thus enabling the qualitative dimension and the quantitative dimension to be interpreted together. The findings derived from the qualitative observations are set out below.

When the camera recordings were examined in terms of writing processes, it can be seen that the experimental group students were better at preparation, planning, drafting, editing, and correction. In the flipped learning approach, the knowledge and comprehension stages of Bloom's taxonomy are completed at home and the skills involved in the application, analysis, evaluation, and creation stages are developed through classroom practices (Marshall, 2013). The experimental group students developed their writing skills through practice under the supervision of the teacher in the classroom, and they were able to correct misunderstandings by interacting with their teacher to recognize their shortcomings and capitalize on different and creative ideas in class by interacting with their peers.

The knowledge and skills possessed in relation to the genre of a text are concerned with how a language is structured to achieve social objectives in specific contexts (Hyland, 2003). When the students' preferences for the text genre were examined, it was seen that both groups of students preferred to write informative texts. The main reason for this is thought to be a result of habits developed during their former education. An increasing tendency among both groups to write narrative texts after they became engaged in activities and applications about narrative texts can be seen as an indicator of this.

There are two main approaches to the writing process. The first approach focuses on the prewriting stage, which includes making a plan first and preparing a draft to be used for the final outcome. The other one requires continuous corrections on the drafts that emerge in the writing process (Torrance, Thomas, & Robinson, 1994). Since a process-based instruction was given in this study, it was observed that the prewriting strategies indicated in the former approach were used more often. The students were observed to mostly prefer draft writing and clustering strategies. For writing strategies, some experimental group students were observed to consult

the Internet. In this regard, the utilization of the website involved in the flipped learning application is believed to have affected their digital literacy skills.

In terms of consistency, both groups demonstrated an improvement in the criterion of textuality. As seen from the qualitative observations, the number of students experiencing difficulty in terms of coherence was small. This is believed to be because the lessons were delivered using a process-based approach, which is thought to be better in terms of organization and planning. In terms of coherence, both groups were observed to experience more problems than those encountered with regard to consistency. Yet, the experimental group students were found to be more successful with respect to coherence. The reason for the difference in coherence is believed to be text formation and analysis activities conducted in the classroom by the experimental group students.

## 4. DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

### 4.1. Discussion

Studies conducted by Baranovich (2013), Farah (2014), Ekmekçi (2014) and Ahmed (2016) reported that the flipped learning application resulted in a significantly better development of students' writing skills. Furthermore, Baçal (2012), Hung (2014), Baçal (2015), Han (2015) and Kang (2015) reported that flipped learning yields a significantly higher development in the language learning performances of students. Meanwhile, Çetin Koroğlu (2015) reported that it leads to a significantly higher development in speaking skills, Perella (2016) reported a significantly higher development in communication performance in a second language, and Hantla (2014) reported that it creates a significantly higher development in students' performance in creating arguments with rationales and evidence in their writing. As can be seen from these findings reported in the literature, flipped learning contributes to the development of written expression skills as well as linguistic skills. The findings of the current study concur with those reported in the literature.

Many studies reveal that flipped learning has positive effects in terms of achievement in applied classes related to linguistic skills. This positive effect can be induced by means of theoretical lecturing prior to class and by skill-enhancing applications during class. However, using this method in English classes, Gross (2014) stated that it does not offer any advantages in terms of texts that are difficult to read and understand. On the other hand, in this study, flipped learning significantly contributed to students' writing skills. Baranovich (2013) also states that this method will yield positive effects in practice-based classes, but that it is difficult to implement in literature classes. Thus, it can be seen that this method is more suitable for developing writing skills than reading skills. The other reason for this is believed to be due to difficulties related to screen reading, as well as difficulties in comprehending the texts. In fact, reading on the screen has been reported to decrease reading speed by 25%; and, if the text is difficult to comprehend, the decrease can be as high as 30% (Güneş, 2010). Moran (2014) conducted a study in the context of English language arts and found that, while students with high course achievements can successfully proceed at their own learning speed in the flipped learning system, students with low course achievements become disadvantaged. In addition, it was found that the teachers participating in the study experienced problems in large classes when conducting and evaluating one-to-one activities. In this study, both high- and low-achieving students benefited from this implementation and were able to develop their writing skills. This difference is believed to relate to the nature of the course because language arts lessons require more artistic skills and literature knowledge. As for one-to-one activities, it was difficult to conduct and evaluate them as well.

In the current study, because there were profound changes in lesson delivery and homework, the students were observed as feeling alienated in the lessons at the beginning of the

process. However, over time, the students developed a positive attitude towards flipped learning. Similarly, Baranovich (2013), Farah (2014) and Sung (2015) noted that students in their research at first felt distant from the new system, but over time they were able to adapt. On the other hand, Moran (2014) reached the opposite conclusion, reporting that students first felt interested in this new method, but their interest faded over time. This difference is believed to relate to the nature of the course and the structure of the content too.

Another issue concerning students' adaptation to the course is their propensity to use technology. Prensky (2001) pointed out that, as a result of greater exposure to technology, younger generations, also referred to as digital natives, could more easily adapt to innovative approaches. In the current study, during the application process, some of the students in the experimental group stated that they had watched the videos during classroom applications, even though they had not. In order to prevent this from happening, at some point in the videos, a task was inserted, which students had to perform during the classroom application and a program was added to the website to record the students' entry and exit times. Using these techniques, it was observed that the students more systematically followed the video recorded lessons and carried out the tasks assigned more completely. Therefore, being digital natives does not necessarily mean that students use the technological possibilities available to them in order to acquire information. Thus, students' digital literacy skills should be developed.

The content of the application was organized in a process-based manner. Other studies found the planned writing model to be quite effective in developing Turkish writing skills (Aksu, 2015; Karatay, 2011; Karatosun, 2014; Şentürk, 2009). In the current study, two different types of instruction in the planned writing method were used in an attempt to develop the students' writing skills. However, when both the video recordings and the content of the analyzed texts were examined, it was noted that the experimental group students were able to better reflect the preparation and planning in their texts. On the basis of this finding, it can be concluded that flipped learning can be successfully used in process-based writing applications. Thus, the findings concur with those reported in the literature; however, with this study, it was clearly observed that flipped learning can be successfully integrated in process-based writing applications.

#### **4.2. Conclusion and Suggestions**

At the end of the study, it was concluded that both the informative and the narrative text writing achievements were significantly more developed in the experimental group. Flipped learning instruction enabled the experimental group students to be more successful than the control group students in both of these text types. This method of instruction provided practice opportunities under the supervision of the teacher, opportunities for the unlimited repetition of theoretical knowledge, and opportunities for students to compensate for the points they had missed or not understood. In flipped learning instruction, even though videos are available for students to watch whenever they want, the teacher should be continuously interested in students during classroom applications. Furthermore, in flipped learning, the teacher should assume a guidance role.

In the qualitative observations, it was noted that the experimental group students who carried out the writing processes more effectively were more successful in determining the main idea and supporting ideas and using them in their texts, as well as better at building the plot in narrative texts. Therefore, flipped learning instruction seems to be more effective in terms of students' capacity to organize their writing processes and construct content in their writings. As the experimental group students were able to revise the theoretical element of the class at home using the video recordings broadcast on the accompanying website, they were able to spend all their time in class doing practice. In this way, applied lessons could be delivered and students' misunderstandings could immediately be corrected or prevented prior to occurring.

Given that we are on the verge of many technological developments in the 21st century, it can be argued that we need to change both the content and the ways of providing education. In this regard, flipped learning is believed to help us to change the manner in which lessons are delivered and comply with the anticipated paradigm change. Thus, the flipped learning used with the experimental group students not only developed their writing expression skills but also introduced them to a different teaching method, which integrates technology into the educational process. As a consequence, the preservice teachers who participated in the education system as teachers were able to develop their written expression skills and gained some insight into the way in which technology can be integrated into education.

The flipped learning used to develop the preservice Turkish teachers' written expression skills resulted in a significantly higher achievement, as it increased the amount of time for classroom practice and provided an opportunity to implement unlimited revisions of the lessons. Thus, this method can be used for developing other language skills and at other levels of schooling. The current study suggests that technology can be successfully adapted to the teaching of Turkish. Thus, further studies could be conducted on the use of different methods for including technology in Turkish teaching. Furthermore, given the increasing use of technology in education in today's world, future research could look at how preservice teachers can be educated on the use of technology in language teaching.

While the written expression lessons were being delivered, the students were observed to experience some problems in the use of technology for information acquisition. Although they were engaged in social media throughout the day and spent a great deal of time using technological devices, the students experienced difficulties in using the classroom management system, indicating that they had some problems related to digital literacy. Thus, further research could focus on issues such as development of screen reading, media literacy, and digital literacy.

During the written expression lessons, taught as a process-based course, the students were introduced to sample texts from a range of genres. In their final written products, the students exhibited greater development in areas such as text planning, writing processes and relating the main and supporting ideas to the text. However, they appeared to be less developed with regard to areas such as creating content for the text and developing language and style. In this respect, by using the genre-based approach, students should be able to analyze good sample texts for the genres in which they are planning to write. In this way, students should be able to gain information and skills related to text content, social context, language, and style. Thus, further research could be conducted on integrating digital technology in genre-based writing instruction.

## 5. REFERENCES

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. doi: 10.1080/07294360.2014.934336
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114. doi: 10.17265/1539-8080/2016.02.003
- Aksu, Ö (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi* (Master Thesis). Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.
- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE-Life Sciences Education*, 5(3), 197-203. <https://doi.org/10.1187/cbe.06-06-0168>
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbuluşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (Doctoral Dissertation). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 21(Spring), 29-61.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.
- Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: Slouching toward the pedagogically hip* (Doctoral Dissertation). Southeast Missouri State University, Missouri.
- Başal, A. (2012). The Use of flipped classroom in foreign language teaching. In Zeki Karakaya (Ed.) *3<sup>rd</sup> Black Sea ELT Conference Book of Proceedings*, (pp. 8-12) Samsun: Ondokuz Mayıs University.
- Başal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Batar, M. ve Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Virginia: International Society for Technology in Education.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. USA: John Wiley & Sons.
- Bishop, J.L. & Verleger, M.A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *Proceedings of the ASEE National Conference, Atlanta, GA* pp. 1-18.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition). New Jersey: Pearson.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.
- Çetin Köroğlu, Z. (2015). *The effects of flipped instruction on pre - service English language teachers' speaking skills development* (Doctoral Dissertation). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Doğan, Y. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13).
- Ekmekçi E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning* (Doctoral Dissertation). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Farah M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female Emirati students in the Applied Technology High School Emirate* (Doctoral Dissertation). The British University, Dubai.
- Ferris, S. P. & Wilder, H. (2006). Uses and potentials of wikis in the classroom. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(5).
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Gross, A. L. (2014). *The flipped classroom: Shakespeare in the English classroom* (Master Thesis). North Dakota State University, Fargo.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Han, Y. J. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. *NYS TESOL Journal*, 2(1), 98-109.
- Hantla, B. F. (2014). *The effects of flipping the classroom on specific aspects of critical thinking in a Christian college: A quasi-experimental, mixed-methods study* (Doctoral Dissertation). Southeastern Baptist Theological Seminary, Wake Forest, North Carolina.
- Hung, H.T. (2014): Flipping the classroom for English language learners to foster active learning, *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. doi: 10.1080/09588221.2014.967701
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- İşeri, K. ve Ünal E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67 – 76.

- Kang, N. H. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Master Thesis) Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences, Hatay.
- Marshall, H.W. (2013). Three reasons to flip your classroom. *TESOL Connections – February*. <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2014-02-01/2.html>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301. doi: 10.17763/haer.62.3.8323320856251826
- Moran, C.M. (2014). *Changing Paradigms: A Mixed Methods Study of Flipping the English Language Arts Classroom* (Doctoral Dissertation). Graduate Faculty of North Carolina State University, Raleigh.
- Nicolosi, A. (2012). Grammar lessons with the flipped classroom method. In Zeki Karakaya (Ed.) *3<sup>rd</sup> Black Sea ELT Conference Book of Proceedings*, (pp. 13-18) Samsun: Ondokuz Mayıs University.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(2), 102-129.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2). 334-346.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*, 3rd. Edition. Sydney: McGrath Hill.
- Perella, J. (2016). *Flipped learning and second language communicative performance in middle school learners* (Doctoral Dissertation). Hofstra University, New York.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1-6.
- Shih, W. L., & Tsai, C. Y. (2017). Students' perception of a flipped classroom approach to facilitating online project-based learning in marketing research courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5). 32-49.
- Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(2), 159-187.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Master Thesis). Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.
- Tiryaki, E. N. ve Kan, M. O. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturabilme becerileri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2). 183 – 192.
- Topçuoğlu, F. (2010). Öğretmen adaylarının noktalama işaretlerini kullanabilirlik düzeyleri. In İlyas Yazar (Ed.) *III. Dünya Dili Türkçe Symposium Proceedings* (pp. 871 – 876). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Topuzkanamış, E. ve Çelik G. (2014). Uzman Türkçe öğretmeni yetiştirme: Dil becerisi sorunlarını çözmeye hazır mıyız?. *International Journal of Language Academy*. 2(4), 112-126.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri imla başarıları. *Turkish Studies Journal*, 4(3), 2171 – 2189.
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379-392.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Doctoral Dissertation) Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.
- Uçgun, D. (May, 2009). *Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme*. Paper presented at the I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Turkey.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi / Research on development of writing skills: Review of last quarter century. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 2273–2294.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. New York: Routledge.
- Wilson, S. G. (2013). The flipped class: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology*, 40(3), 193-199.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1). 79-92.

## Geniş Özet

Ters-yüz edilmiş öğrenme yöntemi, sınıf ortamında yüz yüze ders işleme ve evde ödev yapma-sistemini terse çevirip ders anlatımını evde, ödevi ise sınıfta öğretmenin karşısında yapma mantığına dayanır. Bu yöntemde öğretmen, anlatacağı dersi videoya çekip İnternet üzerinden yayımlar ve öğrenciler dersin kuramsal kısmını önceden izleyip sınıfa gelirler. Sınıfta ise öğretmen, ders saatinin tümünü ödev olarak vereceğı uygulamaları işleyerek geçirir. Böylece öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlama ve yanlış öğrenmelere müdahale etme imkânı bulur.

Hazırlanan bu çalışmanın amacı; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ters-yüz edilmiş öğrenme yönteminin etkili olup olmadığını, varsa bu etkinin boyutunu belirlemektir. Bu doğrultuda, bir devlet üniversitesinin Türkçe eğitimi ana bilim Dalında eğitim gören 1. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak 35'er öğrencilik deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Kontrol grubuna, yüz yüze ders anlatımı ile ders işlenmiş daha sonra belirlenen uygulamalar okul dışında yapılmak üzere ödev olarak verilmiştir. Deney grubunda ise derste anlatılacak konular önceden videoya çekilerek, kurulan İnternet sitesine yüklenmiş, öğrencilerin derse gelmeden önce bunları izlemesi sağlanmıştır. Dolayısıyla dersin kuramsal kısmı önceden tamamlandığı için ders içi zaman tamamen uygulama yapmaya ayrılmıştır.

Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanarak konu hakkında ayrıntılı bilgi edinilmiştir. Toplanan bu verilerden nicel veriler çalışmanın temelini oluştururken nitel veriler, nicel bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın yöntemi gömülü karma yöntem (embedded mixed method) olarak belirlenmiştir. Çalışmanın nicel verileri için dönemin başında bilgilendirici ve öyküleyici olmak üzere iki metin türünden örnekler alınmıştır. İki grubun başarısının eşdeğer olduğu görülerek deneysel uygulamaya başlanmıştır. Uygulama sonunda yine iki metin türünden son test alınmış ve nicel olarak öğrencilerin gelişimlerine bakılmıştır. Yapılan ölçümlerde her iki grubun iki metin türünde de kendi ön testleri ile anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde geliştiğı gözlemlenmiştir. Ancak son testler karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin iki metin türünde de kontrol grubuna göre anlamlı farklılık yaratacak düzeyde geliştiğı belirlenmiştir.

Nicel analizlerin geçerlik ve güvenilirliği için oluşturulan analitik rubriklerin maddeleri öncelikle üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulma aşaması tamamlanan analitik rubriklerin puanlayıcı güvenilirliği ölçülmüştür. Ölçme araçlarının puanlayıcı güvenilirliği için üç alan uzmanı tarafından, ana çalışma haricinde toplanmış olan 30'ar adet yazılı anlatım örneği puanlanmış ve SPSS paket programı ile puanlayıcı güvenilirliğinin hesaplanması yapılmıştır.

Nitel analizlerin geçerliği ve güvenilirliği için öncelikle gözlemler 12 haftalık bir sürece yayılarak daha uzun süre boyunca öğrencilerin yazma süreçlerinin gözlemlenmesi sağlanmıştır. Bunun dışında katılımcılara video kayıtları sonrası görüntüler gösterilerek analizlere yönelik kişisel teyid alınmıştır. Yapılan nitel gözlemler dakika dakika kayıt altına alınarak ayrıntılı betimlenmiş ve bu betimlemeler öğrencilerin ortaya koyduğu metinlerle de desteklenmiştir. Ayrıca yapılan gözlem ve analizler nitel araştırma deneyimi olan bir araştırmacıya daha gösterilerek nitel boyutun inandırıcılığı artırılmıştır.

Nitel boyut için ise her hafta deney grubundan üç, kontrol grubundan üç öğrenci olmak üzere toplam altı öğrencinin yazma süreçleri video ile kayıt altına alınarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, öğrencilerin hem o haftaya kadarki verilen derslerin konularına ne derece hâkim olduklarına bakılmış hem de öğrencilerin kendi ön test ve son testleri ile karşılaştırılarak süreç içerisindeki gelişimleri hakkında yorumlarda bulunulmuştur. Video kayıtlarının nitel analizinde süreç temelli olarak verilen yazılı anlatım dersinin yazma aşamalarının hepsinde, metinsellik ölçütlerinin metinde uygulanabilmesinde, türe yönelik yazabilmede, yazma stratejilerini etkili kullanmada ve dijital teknolojiye yönelik birtakım becerileri geliştirmede deney grubunun daha iyi bir performans gösterdiğı gözlemlenmiştir. Buna karşın yazım ve noktalama kurallarına yönelik yapılan etkinlikler sonucunda iki grupta da gereken gelişme görülmemiştir.

Ters-yüz edilmiş öğrenme yönteminin derse uyarlanmasında birtakım sıkıntılar da yaşanmıştır. İlk olarak öğrencilerin, alıştıkları ders işleme ve ödev yapma sistemini kökten değiştirdiğı için sürecin başında bu yönteme karşı mesafeli oldukları gözlemlenmiştir. Ancak zamanla öğrencilerin kendilerini bu yeni sisteme uyarlayabildikleri gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde yaşanan diğer bir problem ise



öğrencilerin ders izleme konusunda dürüst davranmamaları olmuştur. Bazı öğrenciler konu ile ilgili videoları izlemediği hâlde, sınıf içi uygulamalarda bunları izlediklerini beyan etmiştir. Bunu önlemek için her ders videosunda, rastgele bir yerde bir görev verilmiştir. Bunun yanında, ders için oluşturulan web sitesine, öğrencilerin giriş ve çıkış zamanlarını kaydeden bir eklenti kurulmuştur. Böylece öğrenciler, izledikleri düşüncesiyle daha sistemli bir şekilde derse girip verilen görevleri daha eksiksiz bir şekilde uygulamıştır.

21. yüzyılda daha birçok teknolojik gelişmenin eşliğinde olduğumuz gerçeğinden yola çıkarak hem eğitim içeriğimizi hem de bu eğitimi veriş tarzımızı değiştirmemiz gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda ters-yüz edilmiş öğrenme yönteminin derslerin işleniş tarzını değiştiren ve belirtilen paradigma değişimine uygun olabilecek bir ders anlatım yöntemi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmada yer alan lisans 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının böyle bir yöntemle eğitim görmüş olmaları yazılı anlatım becerilerini geliştirmenin ötesinde, onların teknolojiyi eğitim sürecine entegre eden farklı bir eğitim yöntemini müşahede etmelerine de olanak sağlamıştır. Böylece ileriki yıllarda eğitim sisteminde öğretmen olarak yer alacak bu öğretmen adayları hem yazılı anlatım becerilerinde bir gelişim sağlamış hem de gelecekte daha da önemli hale gelecek olan eğitime teknolojinin entegre edilmesi hususunda fikir sahibi olmuşlardır.

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin analizleriyle ulaşılan sonuçlar, ters-yüz edilmiş öğrenme yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmede son derece etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kurulan bu sistem, daha uygulamalı bir yazılı anlatım dersi sağlamanın yanında daha fazla kuramsal tekrar ve dersi işlemede sağladığı esneklikler sayesinde kullanımının teşvik edilmesi de önem arz etmektedir. Ters-yüz edilmiş öğrenme yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede son derece başarılı olduğu bu çalışmada görüldüğü gibi alanyazında incelenen birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

## Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkek Okul Öncesi Öğretmen Adayları: Algıladıkları Güçlükler ve Gelecek Kaygıları

### Male Pre-School Teacher Candidates in the Context of Gender: Perceived Challenges and Future Concerns

Özlem HASKAN AVCI\*, Alper KARABABA\*\*, Tolga ZENCİR\*\*\*

• Geliş Tarihi: 06.03.2018 • Kabul Tarihi: 18.11.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Haskan Avcı, Ö., Karababa, A., & Zencir, T. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106. doi: 10.16986/HUJE.2018046235

**Citation Information:** Haskan Avcı, Ö., Karababa, A., & Zencir, T. (2019). Male pre-school teacher candidates in the context of gender: Perceived challenges and future concerns. *Hacettepe University Journal of Education*. 34(4), 1092-1106. doi: 10.16986/HUJE.2018046235

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının yaşadıkları ve mesleki yaşamlarında yaşayacaklarını düşündükleri zorluklara ilişkin görüşlerini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemektir. Bu amaçla 2015-2016 ve 2016-2017 öğretim yılında Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören 137 erkek öğrenciye ulaşılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış form aracılığıyla, katılımcıların demografik bilgileri ile bu bölümde öğrenim gören bir erkek olarak yaşadıkları zorluklar ve meslek hayatlarında yaşayacaklarını düşündükleri zorluklar hakkında görüşleri alınmıştır. Katılımcıların, bu bölümde öğrenim gören bir erkek olarak yaşadıkları zorluklara ilişkin içerik analizi sonucunda, sınıfta azınlıkta olmalarından kaynaklı kişisel ilişkiler ve iletişimle ilgili zorluk yaşadıkları, toplumun ve öğretim üyelerinin cinsiyete yönelik tepkileri ile karşılaştıkları ve bir kısmının da herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların meslek yaşamlarında karşılaştıklarını düşündükleri zorluklara ilişkin içerik analizi sonucunda, velilerin erkek okul öncesi öğretmenlerine karşı ön yargılı olmalarına ilişkin, erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik toplumun önyargılı olacağına ilişkin, kişisel/mesleki yetersizlik yaşayabileceklerine ilişkin, eğitim sistemi ile ilgili ve performans kaybına uğramaya ilişkin endişe duydukları görülmüş; bazı katılımcıların herhangi bir sorun yaşayacaklarını düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, benzer araştırmaların bulguları ile beraber toplumsal cinsiyet bağlamında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Erkek okul öncesi öğretmen adayları, toplumsal cinsiyet, erkek toplumsal cinsiyet rolü, kadın yoğunluklu meslekler, meslek seçimi

**ABSTRACT:** The study aims to examine the views of male pre-school teacher candidates about difficulties they experienced and problems they think they will encounter in their professional live based on gender. In 2015-2016 and 2016-2017 academic years in Early Childhood Education degree program in Turkey, 137 boys were reached. Participants were asked about their demographic information and views related to challenges they had experienced as a male student in the department and they think they will encounter in their professional lives. Content analysis of the participants' difficulties experienced as a male student in this department reveals that participants had difficulty in personal relations and communication due to being in a minority in the class, they encountered the sexual reaction of the society, the faculty members and those who experienced no difficulties. Content analysis of the difficulties that the participants think they will face in their professional lives shows that parents and society will be prejudiced against male pre-school teachers, concerned about the education system and the loss of performance due to their

\* Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [ozlemhaskan@gmail.com](mailto:ozlemhaskan@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-4903-6584)

\*\* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Muğla- TÜRKİYE. e-posta: [karababaalper@gmail.com](mailto:karababaalper@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-4771-2000)

\*\*\* Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Ankara- TÜRKİYE. e-posta: [atolgazencir@gmail.com](mailto:atolgazencir@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-5434-9676)

personal / professional inability, and some did not think they would have any problems. Results and suggestions have been discussed together with similar research findings in gender context.

**Keywords:** Male pre-school teacher candidates, gender, male gender role, women concentrated occupations, choice of profession

## 1. GİRİŞ

İnsan, bebeklikten başlayan bir sosyalleşme süreci boyunca içine doğduğu toplumun değer ve yargılarını öğrenerek büyümektedir. Biyolojik cinsiyetten farklı olarak, toplumun bir cinsiyete yüklediği rol ve anlamları içeren toplumsal cinsiyet kavramı da sosyal aktarım yoluyla edinilen bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik cinsiyetle açıklanamayan sosyal sınıf, ataerkillik, siyaset ve toplumdaki üretim biçimiyle bağlantılı bir anlama sahiptir (Savcı, 1999). Sosyalleşme sürecine ilk adımın ailede atıldığı varsayılırsa, toplumsal cinsiyet rollerinin de ilk olarak ailede öğrenildiği düşünülebilir. Elbette roller söz konusu olduğunda aileden aileye farklılıklar söz konusudur. Toplumsal cinsiyet rolleri konusunda ailelerin çocuklarından beklentileri katı ve esnek uçlardan oluşan geniş bir yelpazeye yayılır. Kimi durumlarda, toplumsal cinsiyet kendisini yalnızca beklentiler yoluyla değil, nesne ve etkinlikler yoluyla da yansıtır. Bebeğin cinsiyetinin belli olmasıyla birlikte “cinsiyetine uygun” renk ve oyuncak seçimi buna örneklerdir.

Gençlerin meslek seçimine ilişkin anne baba yaklaşımı, renk ve oyuncuğa ilişkin olandan çok farklı değildir. Nitekim geçmiş yıllardaki kadar katı olmamakla birlikte toplumumuzda, “kadın mesleği” ve “erkek mesleği” anlayışı varlığını sürdürmektedir. Tarımla yerleşik hayata geçişten itibaren, kadının ev içi işlerle ve çocukla ilişkilendirilmesi, tarihsel dönemler içerisinde kısmi değişimler geçirerek kadının çalışmamasına ya da çalışıyorsa ev hayatına uyumlu işler seçmesine yönelik anlayışı getirmiştir. Ev ve çocukla ilişkilendirilme bakımından, okul öncesi ya da ilköğretim düzeyinde öğretmenliğin kadınlara uygun olduğu algısı bu anlayışın ürünüdür. Benzer şekilde, kadınların ağırlıklı olarak yönlendiği hasta bakımı, çocuk bakımı, çocuk eğitimi ile ilgili meslekler de erkekler için tabu haline gelmiştir. Örneğin, Sarı’ya göre (2011) hemşirelik kadınsı bir meslek olarak kurgulanmış ve kadınlık rolleri ile örtüştürülmüştür. Kandiyoti’ye (1982) göre, kadınlar daha çok toplumun kadınlara biçtiği mesleklere yönelirken, erkekler de onlara biçilen mesleklere yönelmektedir. Pek çok toplumda olduğu gibi Türkiye’de de kadınların öğretmenlik, hemşirelik, hosteslik gibi anaç özellikler ve hizmetlerle tarif edilen işlerde çalışması; erkeklerinse mühendislik, müteahhitlik, müdürlük/ yöneticilik ve politikacılık gibi daha fazla bağımsızlık, güç ve liderlik gerektiren işlerde çalışması uygun bulunmaktadır.

Araştırmalar, meslek seçiminde eril ve dişil değerlerden de söz etmektedir. Dişillik ve erillik, belli bir toplumda cinsiyetler arasında normatif olarak ortaya çıkan nitelikler ve davranışlar olduğu için, toplum kültürüne göre değişen, her kültürün kendi içinde yarattığı stereotipler olduğu düşünülmektedir (Grunig ve Toth ve Hon, 2000). Hofstede’ye (1991) göre ticari örgütlerin eril amaçları vardır ve bu yüzden erkeklerin ilerlemesine yöneliktir. Böyle örgütlerde yöneticinin başarılı olabilmesi atılgan, hırslı, rekabetçi yani “erkek” olmasına bağlıdır. Oysa hastaneler, en azından, hemşirelik hizmetleri bakımından, daha dişil amaçlara sahiptir ve kadınların ilerlemesine olanak tanır. Nitekim bu nedenle, hastanelerde hemşirelik hizmetlerinde kadın yöneticilerin sayısı oldukça fazladır. Grunig ve diğerleri (2000) ise dişil değerlerle etkili ve etkiye uygun halkla ilişkiler uygulamalarının normları arasında paralellik olduğunu belirttiklerdir. Lamsa, Sakkinen ve Turjanmaa (2000) öğrencilerin meslek seçiminde değerlerin önemli bir rolü olduğunu; eril değerler eğilimi yüksek olan öğrencilerin işletme eğitimi tercih ettiklerini göstermektedir. Myyry ve Helkama’nın (2001) araştırmasında ise işletme, sosyal bilimler ve teknik alanda eğitim gören öğrenciler arasında, değer öncelikleri bakımından, farklılık olduğu; işletme öğrencilerinin güce ve başarıya; sosyal bilim öğrencilerinin evrenselliğe, yardımseverliğe ve maneviyatçılığa; teknik alanda eğitim gören öğrencilerin ise güvenliğe daha fazla önem verdikleri saptanmıştır.

Kmec'e (2008) göre kadınlar daha düşük ücretli, kadınsı ve daha düşük statülü iş kollarına uygun olarak algılanmakta; bu iş kollarını seçen erkekler ise kalıp yargılara maruz kalmaktadırlar. Kadınların kabul görmek ve erkeklerle rekabet etmemek için ağırlıklı olarak kadınların yer aldığı mesleklere yönelmeleri, bu işlerin değersiz olarak algılanmasını pekiştirmekte; bu mesleklere yönelen erkekler, kadınsı göründüklerine (Lease, 2003), 'gerçek' bir erkek olmadıklarına (Battice, 2010), feminen veya eşcinsel olduklarına (Buscatto ve Fusulier, 2013) veya bir erkek işi bulamayacak kadar tembel olduklarına (Williams, 1993) yönelik önyargılarla karşılaşmaktadırlar. Şunu unutmamak gerekir ki; erkeklerin ağırlıklı yer aldığı mesleklere yönelen kadınlara kıyasla, kadınların ağırlıklı yer aldığı mesleklere yönelen erkeklerin işi daha kolaydır. Kadınların ağırlıklı olarak yer aldığı mesleklerde çalışan erkeklerin pozitif ayrımcılıkla karşılaştıkları ve bu sayede kariyerlerinde kadın meslektaşlarına oranla daha hızlı yükseldiklerini gösteren araştırmalar söz konusudur (Charles ve Grusky, 2004; Taylor, 2010). Kadınların çalışma yaşamında yükselmesini engelleyen cam tavanın aksine kadın yoğun mesleklere giren erkeklerin hızlı yükselişi cam asansör (ya da cam merdiven) (Williams, 1992) kavramıyla ifade edilmektedir (Aktaran Gönc, 2016). Pozitif ayrımcılık olmasa da yalnızca erkek öğretmen sayısının artmasıyla bile var olan kalıp yargının ve ayrımcılığın azalması mümkündür. Anlık'ın (2004) yaptığı araştırmaya göre, erkek okul öncesi öğretmen adayları meslek yaşamlarında çocuk bakımı ve eğitimi konusunda başarılı olduklarını kanıtladıkları takdirde, erkek öğretmene yönelik toplumsal ön yargıların değişmesinde etkili rol oynayabileceklerini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra eğitim sektörünün, özellikle devlette çalışma söz konusu olduğunda, görece rekabetin az olduğu bir sektör olması da erkek okul öncesi öğretmenlerinin kabul görmesini kolaylaştırabilir.

Ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarının gelişimiyle doğrudan ilişkili olan cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusu, temelde ülkenin yetersiz ekonomik ve sosyo-kültürel yapısından kaynaklanan sorunların da bir yansımasıdır (Parlaktuna, 2010). Dolayısıyla cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusuyla baş etme yönünde ülke düzeyinde politika geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Gönc'e (2011) göre, kuruluşundan beri kadınların yoğun olarak çalıştığı bir mesleğe erkeklerin girmesi kaçınılmaz olarak mesleği dönüştürecektir. Ancak bu kadar önemli bir dönüşümü izleyecek ve bu sürecin niyetlenilmemiş sonuçlarını denetim altında tutacak kurumsal ve mesleki politikalar üretilmediği takdirde toplum yapısındaki mevcut cinsiyet eşitsizlikleri meslek içine yansiyacak ve cinsiyete dayalı eşitsizlikleri derinleştirecektir. Bu nedenle, kadın ağırlıklı mesleklere ilişkin politikalar bu meslekleri tercih eden erkekleri de kapsayacak şekilde yenilenmelidir.

Türkiye'de kadın ve erkeğin meslek seçimi düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyetin hatırı sayılır bir etkisi olduğu açıktır. Çok değil, elli yıl öncesine gidildiğinde Türkiye'de sayılabilecek kadar kadın mühendisin olması buna bir örnektir. Uyguc (2003) çalışmasında, erkeklerin daha bireysel değerleri temsil eden, bağımsız, eril olan özellikleri yansıtan meslekleri seçerken, kadınların hizmete veya bakım vermeye yönelik değerler ile toplumcu, dışı tezahürleri olan meslekleri seçme eğiliminde olduklarını belirtir. Erkek ve kadınların yalnızca meslek seçim sürecinde değil, meslekleri seçtikten sonra kariyer planlamalarında da farklı eğilimleri olduğu görülmektedir (Hofstede, 1991). Türkiye'de meslek tercihinde toplumsal cinsiyet yanlılığı kırılıyor görünmekle birlikte, halen erkeklerin ve kadınların yoğunlukla tercih ettiği meslekler söz konusudur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın istatistik verilerine göre, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin 1.sömestrında özel okulda ve devlet okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir: Kadın öğretmenlerin sayısı 72352 kişiye, erkek öğretmenlerin sayısı 4032'dir. 2010 yılı verilerine göre, Avrupa Birliği ülkelerinin yarısından fazlasında erkek okul öncesi öğretmenlerinin oranı %1 civarındadır (Oberhuemer, Schreyer ve Neuman, 2010). Türkiye'deki erkek okul öncesi öğretmeni sayısı, dünya genelindeki erkek okul öncesi öğretmenin genel içindeki oranından daha iyi durumdadır (Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve

Dereli, 2015). Ancak yine de erkek okul öncesi öğretmen sayısının kadınlara kıyasla yaklaşık 18 kat daha az olması dikkat çekicidir.

Çocuğun eğitiminde önemli rol oynayan erkeklerin, okulöncesi eğitiminde sınırlı sayıda görev almaları, çoğunluğun kadın öğretmenlerden oluşması, bu meslek için kadın mesleği algısının daha baskın ve etkili olduğunu düşündürmektedir (Couchenour ve Chirsman, 2016; Anliak, 2004). Toplumun da böylesi yanlı bir tutumda olması bu engeli ortaya çıkarabilmektedir (Sumsion, 1999; akt. Sumsion, 2005). Bu durum da okul öncesi öğretmenliğinde okuyan erkek sayısının azalmasına ve cam tavan algısıyla “bir kadın mesleği” olgusu oluşmasına neden olabilmektedir (Rolfe, 2006; 1; Murray, 1996). Hirst ve Nutbrown (2005) okul öncesi eğitime teorik bakış açısı kitabında yayınladığı çalışmada, cinsiyetçi ön yargının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada, kadın ve erkek okul öncesi öğretmenleriyle yürülmüş ve “okul öncesi öğretmenliğinin kadına, erkeğe veya her ikisine uygun olduğu” sorulmuştur. Erkek öğrencilerin %55,40’ı kadınlara daha uygun, %44.60’ı her ikisine de uygun cevabı verirken, hiçbir erkek katılımcı sadece erkeğe uygundur cevabını vermemiştir. Kadın katılımcıların ise %40’ı sadece kadınlara uygun, %59’u her ikisine de uygun darken, %1’i bilmiyorum yanıtı vermiştir. Kadın katılımcıların da hiçbiri sadece erkeğe uygun bir meslek olarak görmemişlerdir. Başka bir ifadeyle, erkekler için uygunluğu belirtenlerin kadınlar için de uygun olduğu görülürken, hem kadın hem de erkek öğrenciler, sadece erkekler için uygun görülen bir meslek olmadığı belirtmişlerdir. Bu nedenle, erkek sayısı azaldıkça, okul öncesi eğitiminde kadınların baskın olması gerektiği algısı daha da pekişmektedir. Akgün (2016)' ün çalışmasında, okul öncesi öğretmen adayları tarafından, okul öncesi öğretmeni kavramının bir "anne" gibi algılandığı dikkat çekmektedir. Özellikle aynı mesleğin mensuplarının kendi mesleklerini cinsiyetçi bir kalıpta değerlendirmeleri konuyu daha da karmaşık hale getirmektedir. Ancak bu algının yanlısına içerdiği açıktır. Bu gibi yanlısamalardan, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından en fazla etkilenenlerin, bu meslekte öğrenim gören ve çalışan erkekler olduğu düşünüldüğünde, erkek öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunların anlaşılmasının ve mesleki endişelerinin ortaya konmasının, mesleki rehberlik açısından önemi ortaya çıkmaktadır. MacNaughton ve Newman (2001) da okulöncesi öğretmenliğinde farklı modellerin oluşabilmesi ve cinsiyet eşitliği reformunun gerçekleşebilmesi için, erkeklerin bu meslekte olmasının bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, makro ve mikro karar alıcı yöneticilerin de geleceğe dair yapılanmalarında bu çeşitliliğin sağlanması önerilmiştir (Tsigra, 2010; Sumsion, 2005). Dereli-İman (2014)'ın okul öncesi öğretmen adayları üzerine yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlik mesleğinde kadın öğretmen adaylarının bilişsel ve hayat boyu öğrenme amaçları ve içsel motivasyonlarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, gerek dünya gerekse ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olmasından, velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında kadın öğretmenler beklentilerinden, çocuklar ve sosyal çevredeki diğer bireylerin erkek okul öncesi öğretmenleri benimsemede yaşadıkları zorluklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, erkek temsiliyetinin görece az olduğu okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören erkek öğrencilerin deneyimleri ele alınmak istenmiştir. Literatür incelendiğinde, erkek toplumsal cinsiyet rolü ve meslekler bağlamında yapılan çalışmaların hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrenciler ya da çalışanlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliğinde okuyan erkeklere yönelik çalışmaların sayıca az olması, özellikle nitel bir çalışmaya rastlanmaması bakımından, öğrencilerin yaşantılarını derinlemesine ortaya koyacak bir çalışmanın eksikliği duyulmaktadır. Bu çalışma ile erkek okul öncesi öğretmen adaylarının bir erkek olarak mesleklerinde yaşadıkları zorlukların ve geleceğe yönelik endişelerinin toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmesinin alan yazına ve mesleki rehberlik uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

### 1.1. Amaç

Bu çalışmada, erkek okul öncesi öğretmen adaylarının yaşadıkları zorlukların ve ileride meslek yaşamlarında yaşayacaklarını düşündükleri zorlukların derinlemesine ele alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören erkek öğrenciler, erkek olmalarından kaynaklı ne gibi zorluklar yaşamaktadırlar?
2. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören erkek öğrencilerin ileride, meslek yaşamlarında karşılaşacaklarını düşündükleri zorluklar nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırmasıdır. Olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntem (Miller, 2003) olup, öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından yaşanan deneyimleri tanımlamaya ve bu deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktadır (Rose, Beeby ve Parker, 1995).

### 2.1. Çalışma Grubu

Olgubilim çalışmaları verilen olgunun özünü tanımlamak için tasarlanır ve bu nedenle olgubilim çalışmalarında çalışma grubunda bulunan kişiler, araştırılan olguyla ilgili deneyimleri bulunduğu için seçilir. Bu nedenle çalışma grubu amaca yöneliktir ve küçük bir grubu kapsar (Baker, Wuest ve Stern, 1992). Bu çalışmada, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde ve farklı demografik özelliklere sahip öğrencilere ulaşmak hedeflenmiştir. Öğrencilere ulaşmada Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin öğretim elemanlarından destek alınmıştır. Ayrıca, anketi cevaplandırmayı kabul eden gönüllü katılımcıların önerdikleri diğer katılımcılara da ulaşılmış ve onların da görüşleri alınmıştır. Dolayısıyla kartopu örnekleme yönteminden de yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 137 erkek okul öncesi öğretmenliği öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların öğrenim gördükleri okullara göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur. Çalışmaya katılan 3 öğrenci üniversitesini belirtmek istemediği için tabloya eklenmemiştir.

**Tablo 1: Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı**

Üniversite	n	%	Üniversite	n	%
Hacettepe Üniversitesi	10	7.2	Karadeniz Teknik Üniversitesi	3	2.2
Anadolu Üniversitesi	9	6.5	Kırıkkale Üniversitesi	3	2.2
Çukurova Üniversitesi	8	5.8	Kocaeli Üniversitesi	3	2.2
Lefke Avrupa Üniversitesi	8	5.8	Sinop Üniversitesi	3	2.1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	8	5.8	Bahçeşehir Üniversitesi	2	1.4
Mersin Üniversitesi	7	5.1	Cumhuriyet Üniversitesi	2	1.4
Gazi Üniversitesi	6	4.3	Dumlupınar Üniversitesi	2	1.4
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	6	4.3	Muş Alparslan Üniversitesi	2	1.4
Pamukkale Üniversitesi	6	4.3	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	1.4
Marmara Üniversitesi	5	3.6	Trakya Üniversitesi	2	1.4
Adıyaman Üniversitesi	4	2.9	Adnan Menderes Üniversitesi	1	0.7
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	2.9	Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	0.7
Ege Üniversitesi	4	2.9	Ahi Evran Üniversitesi	1	0.7
Giresun Üniversitesi	4	2.9	Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	1	0.7
Yıldız Teknik Üniversitesi	4	2.9	Dicle Üniversitesi	1	0.7
Abant İzzet Baysal Üni.	3	2.1	Doğu Akdeniz Üniversitesi	1	0.7
Atatürk Üniversitesi	3	2.1	İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0.7
Bülent Ecevit Üniversitesi	3	2.1	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	1	0.7
Toplam katılımcı sayısı: 137					

Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite bilgilerinin yanında, yaş, sınıf düzeyi, okul öncesi öğretmenliği bölümünün tercih edilme sırası, yaşamının

çoğunu geçirdiği yer, anne-baba mesleği ve eğitim düzeyi bilgileri de elde edilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalamasının 21.7 olduğu görülmektedir. Bölümün 44 öğrenci tarafından ilk sırada, 45 öğrenci tarafından ilk beş tercihte ve 48 öğrenci tarafından ilk beş tercihten sonraki tercihlerde seçildiği bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun, yaşamının büyük bir bölümünü ilçede geçirdikleri görülmüştür. Anne mesleğinde %86'lık bir oranla ev hanımı öne çıkarken, babalarının emekli olduğunu belirten öğrencilerin oranı %21'dir. Anne ve babanın eğitim düzeyi olarak ilkokul mezunu ağırlıktadır.

## 2.2 İşlem Süreci

Olgubilim yönteminde, insan deneyimlerinin içeriği ve anlamı ile ilgili veriler elde edildiği için araştırmacılar, insan deneyimlerinin sözel tanımlarından, ifadelerinden ve yazılmış metinlerden faydalanırlar. Bu nedenle araştırmacılar tarafından gözlem, görüşme ve yazılı metin incelemesi gibi teknikler kullanılabilir (Baker ve diğerleri,1992). Bu çalışmada öncelikle araştırmacılar tarafından konuyla ilgili yapılmış çalışmalar ve ölçme araçları incelenmiştir. Türkiye genelindeki tüm katılımcılara yüz yüze ulaşmanın zorluğu dolayısıyla, Ankara'da bulunan öğrencilerden yüz yüze veri toplanarak, diğer katılımcılar için ayrıntılı ifadeleri ve yazılı metinleri almayı içeren çevrim içi açık uçlu anket uygulanması tercih edilmiştir. Bu doğrultuda demografik bilgileri ve 2 açık uçlu soruyu içeren bir anket oluşturulmuştur. Ankette demografik bilgileri edinmek amacıyla öğrencilerin yaşı, sınıf düzeyleri, bu bölümü kaçınıcı sırada tercih ettikleri, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer, anne ve babalarının mesleği ile eğitim düzeylerini öğrenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Ankette yer alan açık uçlu sorular ise *“Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bir erkek olarak ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?”* sorusu ile *“İleride meslek hayatına atıldığımızda erkek bir okul öncesi öğretmeni olarak ne gibi zorluklarla karşılaşacağımızı düşünüyorsunuz?”* şeklindedir. Anket bu hali ile 2 uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından anket, Ankara'da bir üniversitede öğrenim gören 7 erkek okul öncesi öğretmen adayına okutulmuş, deneme uygulaması yapılmış; bu uygulamada açık ve anlaşılır olmayan ifadeler olup olmadığı teyit edilmiş ve düzeltme gerekmediği sonucuna varılmıştır. Deneme uygulaması sonucu kontrolü tamamlanan anket Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarında okuyan 137 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere ulaşmada Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin öğretim elemanlarından destek alınmıştır. Ayrıca, anketi cevaplandırmayı kabul eden gönüllü katılımcıların önerdikleri diğer katılımcılara da ulaşılmış ve onların da görüşleri alınmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) yayınlamış olduğu 2015-2016 Öğretim Yılı İstatistiklerine göre okul öncesi öğretmenliğinde okuyan kadın öğrenci sayısı 31.588 iken, erkek öğrenci sayısı ise 3.789'dur. Diğer yandan 2016-2017 Öğretim Yılı İstatistiklerine göre ise bu sayının kadınlarda 28.559 iken, erkeklerde 4.220 olduğu görülmektedir. Erkekler lehine bir artış olduğu görülse de çalışma evreninin çok geniş olmadığı gözlenmektedir. Bu durumun yanı sıra, veri toplama sürecinde kimi üniversitelerde dört sınıf düzeyinde toplam 4 erkek öğrenci olması gibi durumlarla da karşılaşmıştır. Yapılan işlemlere ek olarak, katılımcı teyidi almak amacıyla elde edilen verilerin inandırıcılığını artırmak için, bulgulardan oluşan araştırma sonuç raporu Ankara'da bir üniversitede öğrenim gören 7 erkek okul öncesi öğretmen adayının görüşlerine sunulmuş; sonuçların kendilerini ne derecede yansıttığını ve ne düzeyde katıldıklarını belirtmeleri istenmiş; varsa eklemek istedikleri noktaları belirtmeleri istenmiştir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi veri setinin içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 1980). Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan her bir ifade araştırmanın analiz birimini oluşturmuştur. Dolayısıyla bir katılımcının açık uçlu sorulara yönelik birden fazla cevabı varsa her biri ayrı ayrı dikkate alınabilmektedir. Elde edilen veri seti üzerinde

araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlama yapılmıştır. Bu kodlamadan sonra tutarlılığı sağlamak amacıyla oluşturulan kod ve temalar tüm araştırmacılar tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre üzerinde uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı hesaplanabilir; bu oranın % 80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre % 90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada, 3 araştırmacının %90'ın üzerinde uzlaşma sağladığı kodlar tercih edilmiş; farklı değerlendirilen kodlar üzerinde uzlaşıldığı biçimde kabul edilmiştir. Temaların belirlenmesiyle her bir açık uçlu soru için kavramsal bir çerçeveye ulaşılmıştır. Elde edilen temalar toplumsal cinsiyetle ilgili çalışmalar yürütmüş olan 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi şeklindeki inanılırlık önlemlerinden biri olan uzman incelemesi (Creswell, 2003) yoluyla ulaşılan temalar hakkında geribildirim alınmıştır. Çalışma katılımcılarıyla az teması olması bakımından (Creswell, 2003) Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından uzmanlar tercih edilmiştir. Uzmanların farklı temalara ait olduğunu belirttikleri katılımcı ifadeleri (K5, K16, K29) değerlendirilerek, önerilen temalar içerisine alınmıştır. Corbin ve Strauss'a (1990) göre nitel araştırmada, araştırmacıların en önemli rollerinden biri, kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin benzer alanlarda çalışan araştırmacıların deneyimleri ile test etmektir. Başka araştırmacıların yardımını alma ve onların görüşlerini dikkatle incelemeye yapılan açılım sayesinde, araştırmacı önyargılardan mümkün olduğunca uzaklaşır.

Bu işlemlerden sonra temalara ilişkin betimleyici istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan işlemlere ek olarak, elde edilen verilerin inandırıcılığını sınamak için katılımcı teyidi alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırma güçlü veri toplama yöntemlerine sahiptir ve zengin sonuçlara ulaşmada araştırmacıya önemli araçlar sağlar; ancak bu süreçte araştırmacının toplanan verilerden farklı sonuçlara ulaşması olasılığı vardır. Araştırmacının sahip olabileceği bazı öznel varsayımlardan ya da verileri yanlış anlamasından kaynaklanabilecek hataları önleyebilmek için, bir teyit mekanizmasına başvurmak, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir. Sözü edilen katılımcı teyidini sağlayabilmek için, bulgulardan oluşan araştırma sonuç raporu Ankara'da bir üniversitede öğrenim gören 7 erkek okul öncesi öğretmen adayının görüşlerine sunulmuş; sonuçların kendilerini ne derecede yansıttığını ve ne düzeyde katıldıklarını belirtmeleri istenmiş; varsa eklemek istedikleri noktaları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılardan 6'sı katılımcı ifadelerine tamamen katıldıklarını, 1'i ise kısmen katıldığını belirtmiştir. 1 katılımcı, geleceğe yönelik kaygıların katılımcılarca fazla abartıldığını düşündüğünü ifade etmiştir. Ele alınan katılımcı teyidi yüksek düzeyde bulunduğundan, veri analizinin kabul edilebilir olduğu düşünülmüştür.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların okul öncesi öğretmenliği bölümünde bir erkek olarak karşılaştıkları zorluklara ve katılımcıların ileride meslek yaşamlarında karşılaştıklarını düşündükleri zorluklara ilişkin nitel analizler sunulmuştur.

#### 3.1. Katılımcıların Okul Öncesi Öğretmenliğinde Okuyan Bir Erkek Olmakla İlgili Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Nitel Analiz

Katılımcıların Okul Öncesi Öğretmenliğinde bir erkek öğrenci olmakla ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin ulaşılan temalar ve temalara ilişkin sayı ve yüzdeler tablo 3'te sunulmuştur.



**Tablo 3: Katılımcıların okul öncesi öğretmenliğinde bir erkek olarak karşılaştıkları zorluklar**

Zorluklar	n	%
Erkeklerin azınlıkta olmasından kaynaklı kişisel ilişkiler ve iletişim ile ilgili zorluk yaşayanlar	61	%44,2
Toplumun ve öğretim üyelerinin cinsiyete yönelik tepkileri ile ilgili zorluk yaşayanlar	39	%28,26
Bölümde erkek olmakla ilgili herhangi bir zorluk yaşamayanlar	38	%27,54
<b>Toplam</b>	<b>138</b>	<b>100.00</b>

Tabloda görüldüğü üzere, erkek öğretmen adaylarının % 44,2'si bölümde erkeklerin azınlıkta olmasından kaynaklı kişisel ilişkiler ve iletişim ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, %28,26'sı toplumun ve öğretim üyelerinin cinsiyete yönelik tepkileri ile ilgili zorluklar yaşadıklarını, %27,54'ü ise bölümde erkek olmakla ilgili herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Toplumun ve öğretim üyelerinin erkek öğrencilere yönelik tepkileri ile ilgili zorluk yaşadığını belirtenler kategorisinde, çoğunluk toplumun tepkilerine yer verirken, öğretim üyelerinin önyargılı tutumlarından söz edenlerin oranı (n=12, %8,69) daha azdır. Katılımcıların Okul Öncesi Öğretmenliği'nde bir erkek öğrenci olmakla ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin çarpıcı bazı ifadeler ise doğrudan alıntıya yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

Azınlıktan dolayı kişisel ilişkiler ve iletişim ile ilgili sorunlar teması: *"80-90 tane kızla aynı bölümde okumak bazı durumlarda dışlanmışlığı hissettiriyor. Örneğin birinci sınıfta bir haberleşme ağı oluşturmak istediğimizde bazı kızların ben numaramı vermek istemiyorum söylemleriyle sanki sapıkımız gibi yaftalamalarına maruz kalmıştık. Bunun yanı sıra her derste rahatlıkla sivrilme durumuyla karşı karşıya kalıyoruz."* (K58), *"Sınıfta tek erkek olduğum günler derse gitmediğim oldu"* (K76)

Cinsiyete yönelik tepkilerle ilgili zorluklar teması: *"Kadınlar kadar yeterli değilmişiz gibi bir algı, notlarımızın daha düşük olması, işlerin kadınlara verilmesi, stajda kadınlara daha hoş gözle bakılması."* (K82) *" Bu bölümde erkekler de okuyabiliyor muydu? Erkekler de okulöncesi öğretmeni olabiliyor muydu? gibi saçma sorularla karşı karşıya kalmak."* (K69)

Herhangi bir zorluk yaşamayanlar teması: *"Hiç zorluk yaşamadım diyebilirim."* (K130)

### 3.2. Katılımcıların, İleride Meslek Yaşamlarında Bir Erkek Olarak Karşılaşacaklarını Düşündükleri Zorluklara İlişkin Nitel Analiz

Katılımcıların ileride meslek yaşamlarında bir erkek olarak karşılaştıklarını düşündükleri zorluklara ilişkin ulaşılan temalar ve temalara ilişkin sayı ve yüzdeler tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4: Katılımcıların, ileride meslek yaşamlarında bir erkek olarak karşılaştıklarını düşündükleri zorluklar**

Zorluklar	n	%
Velilerin erkek okul öncesi öğretmenlerine ön yargılı olacakları konusunda endişe duyanlar	59	%43,06
Erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik toplumsal önyargılarla karşılaşacaklarına ilişkin endişe duyanlar	20	%14,6
Kişisel/mesleki yetersizlik yaşayabileceklerine ilişkin endişe duyanlar	18	%13,14
Eğitim sistemi ile ilgili endişe duyanlar	17	%12,41
Bir sorun yaşamayacağını düşünenler	16	%11,68
Yaşlanmak ve performans kaybına uğramakla ilgili endişe duyanlar	7	%5,11
<b>Toplam</b>	<b>137</b>	<b>100.00</b>

Tabloda görüldüğü üzere erkek öğrencilerin %43,06'sı velilerin erkek okul öncesi öğretmenlerine ön yargılı olacakları konusunda endişe duyduklarını, %14,6'sı toplumsal ön yargılarla karşılaşacaklarına ilişkin endişe duyduklarını, %13,14'ü kişisel/mesleki yetersizlik yaşayabileceklerine ilişkin endişe duyduklarını, %12,41'i eğitim sistemiyle ilgili endişe

duydıklarını, %11,68'i herhangi bir zorlukla karşılaşacağını düşünmediklerini, %5,11'i ise yaşlanmak ve performans kaybına uğramakla ilgili endişe duyduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların ileride meslek yaşamlarında bir erkek olarak karşılaşacaklarını düşündükleri zorluklara ilişkin çarpıcı bazı ifadeler ise doğrudan alıntıya yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

Velilerin ön yargılı olacaklarını düşününler teması: "*Toplum algısından kaynaklı sorunlar. Velilerin çocuklarını kadın öğretmenlere emanet etmek isteyeceklerini düşünüyorum.*" (K33)

Toplumsal ön yargılarla karşılaşacaklarını düşününler teması: "*insanların çocuklarını erkek bir okul öncesi öğretmenine emanet etmek istememelerinden korkuyorum bu anlamda çevremizden o bayan mesleği değil mi gibi sorular geliyor.*" (K42)

Kişisel/mesleki yetersizlik yaşayabileceklerine ilişkin endişe duyanlar teması: "*bu meslekte ne kadar sabırlı olabileceğim konusunda bir tık şüphelerim var sadece.*" (K91)

Eğitim sistemi ile ilgili endişe duyanlar teması: "*Derslerde verilen bilgilerin teoride işe yarar olması ama sahaya indiğimiz zaman çıkacak zorlukların o zorluklarda vereceğimiz eğitimin pratikte ne kadar yararlı olduğu düşündürücü. Okuldaki ortamın elverişli olmaması, eski olması, dil sorunu, malzemelerin olmaması gibi bir sürü sorunun göz ardı edilmesi mesela...*" (K122)

Bir sorun yaşamayacağını düşünenler teması: "*Düşünmedim şu veya bu diye ama her meslekte sonunda bir sorun çıkar ortaya ama o sorunun üstesinden geleceğime inanıyorum*" (K82)

Yaşlanmak ve performans kaybına uğramakla ilgili endişe duyanlar teması: "*İlerleyen yıllarda yaşamın artmasından dolayı küçük yaş grubuna aynı enerji ile adapte olabilir miyim korkusu var.*" (K104)

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören erkek öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve meslek hayatında karşılaşacaklarını düşündükleri zorluklar araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek okul öncesi öğretmen adaylarının, en çok erkeklerin azınlıkta olmasından kaynaklı kişisel ilişkiler ve iletişim sorunları yaşadıkları anlaşılmıştır. Bunu, toplumun ve öğretim üyelerinin cinsiyetlerine yönelik tepkileri ile ilgili yaşadıkları zorluklar takip etmektedir. Katılımcıların geleceğe yönelik en fazla, toplumun ve özellikle velilerin erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik kalıp yargıları konusunda endişe duydukları anlaşılmıştır. Katılımcıların pek azının kişisel performans ve başarılarına yönelik kaygılarının olması, meslekte bir erkek olmaya yönelik asıl yıldırıcı etkenin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olduğunu düşündürmektedir.

Literatür incelendiğinde, doğrudan erkek okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyetle ilgili yaşantılarına yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmış; nitel bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde, benzer birtakım bulgulara ulaşıldığı gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, erkek okul öncesi öğretmen adaylarının özellikle sayıca az olmalarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarına ilişkin elde edilen bulgu diğer bazı araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam'ın yürüttüğü araştırmada (2012) bu bölümde eğitim gören erkek öğrencilerin azınlıkta olmalarından dolayı yalnızlık çektikleri ifade edilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, erkek öğrenciler ders çalışmak ve sunum yapmak için arkadaşlarının, öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden de erkek öğrenciler akademik dış kontrol odağına sahip olabilmektedirler. Benzer şekilde, Demir ve Çamlı'nın (2011) okul öncesi

öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları güçlükleri incelediği nitel araştırmanın erkek katılımcıları da, okuldaki öğretmenlerin ve stajyerlerin çoğunun kadın olması sonucunda yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar içerisinde, toplumun kendilerine yönelik önyargıları konusunda zorlandıklarını ifade edenlerin oranı da oldukça yüksektir. Bu oranın küçük bir kısmını öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Katılımcıların, özellikle öğretim üyelerinin önyargılı tutumlarından söz etmeleri çarpıcı bulunmakla birlikte, konuyla ilgili benzer bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine yönelik olumsuz tepkileri ile karşılaştıklarını ifade edenlerin oranı tüm katılımcılar içerisinde yüzde ondan daha az olmakla birlikte; eğitim düzeyi yüksek kişiler arasında kalıp yargıların varlığını sürdürüyor olması olumsuz bir tablo olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bir sınırlılığı katılımcı görüşlerine dayalı olması olduğundan, yanlılık veya algı seçicilikleri gibi etkenler de söz konusu olabilir. Öğretim üyelerine görüş sormayı ve sistemli gözlemleri içeren daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.

Katılımcıların hâlihazırda karşılaştıklarını ifade ettikleri olumsuz tepkiler ile karşılaşacaklarını düşündükleri olumsuz tepkiler arasında paralellik görülmektedir. Katılımcıların ileride, meslek yaşamına atıldıklarında yaşayacaklarını düşündükleri zorluklar incelendiğinde ise, öğrencilerin yaklaşık yarısının velilerin erkek okul öncesi öğretmenlerine ön yargılı yaklaşacakları konusunda endişe duydukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin belli bir kısmı da daha geniş anlamda, toplumsal önyargılara maruz kalacakları konusunda endişe duymaktadırlar. Dolayısıyla erkek öğrencilerin yarısından fazlası kendilerine yönelik önyargıdan dolayı endişe içindedir. Temiz ve Cin (2017) tarafından yapılan araştırmadaki katılımcı öğretmenler, erkek okul öncesi öğretmenlerine veliler tarafından ön yargı ile yaklaşıldığını vurgulayarak ailelerin bu konuda kalıp yargılarının olduğunu belirtmişlerdir. Şahin, Korkmaz ve Çoban'ın (2018) yürüttükleri araştırmada da erkek okul öncesi öğretmenlerine karşı toplum tarafından bir ön yargının olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Yağbasan ve Aksoy'un (2016) çalışmasında, katılımcı velilerin yarısından fazlası okul öncesi öğretmenliğinin kadın cinsiyetine ait olduğunu söylemişlerdir. Yarısından fazlası yine, okul öncesi öğretmenliği mesleğinde erkeklerin yer almasını şaşkınlıkla karşılamakta; bu mesleğin erkeklere uygun olmadığını dile getirmektedirler. Bu gibi çalışmaların sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup; öğrencilerin endişelerinin kişisel olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan bir başka çalışmada da okul öncesi öğretmenliğini erkekler için uygun gören ne erkek ne de kadın katılımcı olmuştur (Hirst ve Nutbrown, 2005). Bu durum, toplumsal cinsiyet açısından "kalıpyargı tehdidi" (Sears, Taylor ve Peplau, 2016) olarak değerlendirilebilir. Kalıpyargı tehdidi, bireylerin kendilerine yönelen kalıpyargıları algılamaları ve bundan kaynaklı baskı hissetmeleri şeklinde açıklanabilir. Benzer şekilde erkek okul öncesi öğretmen adaylarının, toplumun ve özellikle velilerin kendilerine yönelen önyargılarının farkında iken düşük performans sergileme olasılıkları da yüksektir. Erkek adaylar, temelde olumsuz değerlendirilme kaygısı ve buna eşlik eden performans kaygısı yaşıyor olabilirler. Ayrıca ayrımcılığa maruz kalma ve yetersiz ödüllene- takdir edilmemeye yönelik endişe duyuyor olabilirler. Cooney ve Bittner (2001) erkek okul öncesi öğretmen adaylarının, mesleğin olumsuz yönüne ilişkin olarak, yalnız kalacaklarını ve cinsiyetçi bir yaklaşım ile karşılaşılabileceklerini belirttiklerini öne sürmektedirler.

Araştırmayı yürütürken, katılımcıların da bu gibi önyargılardan tamamen arınık olmadıkları dikkat çekmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ifadelerinden genel olarak, hem toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sorgular ve eleştirir hale geldikleri, hem de halen bazı toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisi altında oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin, Haskan-Avcı, Zencir, Karababa ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin bazılarının kariyer hedefi olarak, gelecekte okul öncesi öğretmenliği mesleğini sürdürmek yerine, okul müdürü olma, özel bir kurum açma, akademik kariyer seçeneklerini düşündükleri

anlaşılmaktadır. Bu durum, erkek öğretmen adaylarının, toplumsal cinsiyet kalıp yargı tehdidi hissederek ya da bu kalıpyargıları benimseyerek daha eril iş alanlarına yönelmeleri ile açıklanabilir. Bu yönelim, erkek adayların sözü edilen endişelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre katılımcıların belirli bir kısmı ileride herhangi bir zorluk yaşayacağını düşünmemekte; bazıları ise bu bölümde öğrenim görürken herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin bu bölümde okumaktan memnun olduğu söylenebilir. Son yıllarda Türkiye’de erkek okul öncesi öğretmen adaylarının daha çok kabul gördüğü ve kalıp yargıların azaldığı yönünde bir yorum yapılabilir. Nitekim, dünya genelinde erkek okul öncesi öğretmenlerinin durumuna bakıldığında; Türkiye’deki erkek okul öncesi öğretmeni oranının birçok ülkeden yüksek olduğu belirtilmektedir (Sak ve ark., 2015). Öte yandan, sayıların artmasında istihdam edilebilirlik, sosyal güvence ve garanti gibi mesleki değerler de rol oynuyor olabilir. Türkiye’de öğrencilerin meslek seçiminde istihdamın önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Bu araştırmanın sınırlılıklarından birinin nitel desende ve sınırlı sayıda katılımcı ile yürütülmüş olması, kendini anlatmaya dayalı olması ve katılımcılara kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılmış olması düşünüldüğünde, bu gibi bulguların evrene genellenebilmesi için daha geniş kitleli, farklı örnekleme yöntemlerini içeren ve nicel desende çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Araştırmaya konu olan örnekleme ilgili gözlem ve kendini ifade etmeyi bir arada içeren araştırmalar yürütülebilir.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak, Türkiye’de erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik ön yargıları azaltacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının, mesleki benlik saygısı, özel alan yeterliği gibi alanlarda daha düşük puanlar aldıklarını gösteren araştırmalar söz konusudur. Örneğin, Demir, Gürsoy ve Ada (2011), erkek öğrencilerin mesleki benlik saygılarının kız öğrencilerininkine göre anlamlı derecede düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ekinci ve Kaya (2016) da hem iletişim hem de yaratıcılık ve estetik özel alan yeterlikleri bakımından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir yeterlik algısına sahip olduklarını belirtmektedir. Okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha olumsuz olduğuna yönelik araştırmalara da (Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam 2012; Üstün, Erkan ve Akman 2004) rastlanmaktadır. Dolayısıyla, erkek öğrencilerin eğitime başladıklarında bu mesleğin kadınlara yakıştırılması dolayısıyla kendi benlik algıları ve cinsiyet rolleriyle bağdaştıramadıklarından puanlarının düşük olması yorumu yapılabilir. Genelde öğretmenlik mesleğinin daha özeldir ise okul öncesi öğretmenliğinin daha çok kadın mesleği olarak algılanması da bu gibi sonuçlar üzerinde etkili oluyor olabilir (Ekinci ve Kaya, 2016). Toplum genelinde erkek okul öncesi öğretmenlerini toplumsal cinsiyet yanlılığından koruyacak çalışmalar yapılmasının hem bireysel hem eğitimsel sorunları önleme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Daha sonraki araştırmacılar, mesleki yetkinlik algısı ve benlik saygısı düşük olan erkek okul öncesi öğretmen adaylarını desteklemeye yönelik deneysel çalışmalar planlayabilirler. Ayrıca, yeni araştırma projelerinde toplumun belirli kesimlerinin (aileler, öğretmenler vb.) erkek okul öncesi öğretmenlere yönelik kalıp yargılarını azaltacak deneysel çalışmalar yürütülebilir.

Farklı bir öneri olarak, bu meslekleri icra eden kişilerle tercih etmek isteyen adayların bir araya getirilmesine yönelik projeler de üretilebilir. Son dönemde hayata geçirilen Bal Arıları Mühendis Oluyor projesi aracılığıyla kız öğrencilerin mühendis olmaya teşvik edilmesi gibi, erkek öğrencilerin de hemşirelik, okul öncesi öğretmenliği gibi alanlara teşvik edilmesi yönünde projeler üretilebilir. Ailelere yönelik bilgilendirme çalışmalarının etkililiğini sınanan araştırmalar yürütülebilir. Ancak, temel noktanın öğrencinin ilgi ve yeteneği doğrultusunda yönlendirilmesi olduğu unutulmamalıdır. Türkiye’de öğretmenlik branşları; istihdam oranları, iş bulma garantisi gibi sebeplerle tercih edilebilmekte; öğretmenliğe yeteneği ve ilgisi olmayan öğrenciler mutsuz ve verimsiz olabilmektedirler. Bu gibi bilinçli olmayan seçimlerin önüne

geçilmesinde fayda vardır. Buna paralel olarak, ilgisi ve yeteneği olduğu halde okul öncesi öğretmenliğine yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargıları taşıyan öğrencileri ve ailelerini de bilinçlendirmeye ihtiyaç vardır. Mesleki rehberlik çalışmalarında bu ve benzer araştırmaların bulguları dikkate alınarak öğrencilere sağlıklı yönlendirmeler yapılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 53-70.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 25-33.
- Aslan, D. ve Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). *Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example*. Journal of Advanced Nursing, 17, 1355-1360.
- Battice, J. (2010). Editorial: The changing face of nursing in a developing country. *Journal of Clinical Nursing*. 19 (13): 1765-1766
- Buscatto, M. & Fusulier, B. (2013). Masculinities challenged in light of feminine occupations. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 44(2), 1-19.
- Charles, M. & Grusky, D. B. (2004). *Occupational ghettos*. California: Stanford University Press.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). *Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria*. Qualitative Sociology, 13(1), 3-20.
- Couchenour, D. & Chrisman, J. K. (2016). *The SAGE encyclopedia of contemporary early childhood education*. California: SAGE Publications, Inc.
- Cooney, M. H. & Bittner, M. T. (2001). Men in early childhood education: their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 77-82.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dereli-İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 117-139
- Demir, V., Gürsoy, F. ve Ada, Ş. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 597-614. Erişim adresi: file:///C:/Users/%C3%96z-%C3%96z/Downloads/5000045647-5000061283-1-SM.pdf
- Evans, J. (2004). Men nurses: a historical and feminist perspective. *Journal of Advanced Nursing*. 47(3): 321-328.
- Gönç, T. (2011). Kadın Yoğun Meslekleri Erilleştirmeye Yönelik Stratejiler: Türkiye’de Erkek Hemşireler Örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*. 19 (1): 96-144.
- Gönç, T. (2016). Hemşireliğin geleceği mesleğin cinsiyetsizleşmesini vadediyor mu? Erkek ve kadın hemşirelik öğrencilerinin meslek ve toplumsal cinsiyeti ilişkilendirme eğilimlerinin sosyolojik analizi. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 8(1): 143- 167.
- Grunig, L. A., Toth, E. L., & Hon, L. C. (2000). Feminist values in public relations. *Journal of Public Relations Research*, 12 (1), 49-68.
- Haskan-Avcı, Ö., Zencir, T., Karababa, A., Bozdağ, F., ve Öztürk, S. B. (2018). The opinions of male pre-school teacher candidates on their occupational preferences: an analysis in the context of gender. *Journal Of Education And Future*, (13): 33-48.
- Hirst, K. & Nutbrown, C. (2005). *Perspectives on early childhood education: contemporary research*. London: Trentham Books Limited.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, UK: McGraw-Hill.

- Kandiyoti, D. (1982). Urban change and women's roles in Turkey: An over viewand evaluation. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.) içinde, *Sex roles, family and community in Turkey* (ss.101-120). Indiana: Indiana University Turkish Studies.
- Kaya, N., Turan, N. ve Öztürk, A. (2011). Türkiye’de erkek hemşire imgesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 16-30.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 173- 189.
- Kmec, J.A. (2008). The Process of Sex Segregation in a Gender-Typed Field: The Case of Male Nurses. *Sociological Perspectives*. 51 (2): 259-279.
- Kocaer, Ü., Öztıp, T., Usta, N., Gökçek, D., Bahçeçik, N., Öztürk, H. ve Paslı, E. (2004). Hemşirelik mesleğinde erkek üyelerin yeri. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(2): 23-29.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to is methodology*. Sage, Beverly Hills.
- Lamsa, A., Sakkinen, A. Ve Turjanmaa, P. (2000), “Values and Their Change During The Business Education- A Gender Perspective”, *International Journal of Value-Based Management*, 13: 203-213.
- Lease, S.H. (2003). Testing a model of men's nontraditional occupational choices. *The Career Development Quarterly*, 51 (3): 244–258
- MacNaughton, G. & Newman, B. (2001). Masculinities and men in early childhood. Reconceptualising our theory and our practice. In E. Dau, (ed.) *The anti-bias approach in early childhood*, 145-157. London: Longman.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*(Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4): 68-82
- Murray, S.B. (1996), ‘We all love Charles’ - Men in childcare and the social construction of gender. *Gender and Society*, 10(4), pp. 368-385. Retrived from <https://doi.org/10.1177/089124396010004002>
- Myry, L.& Helkama, K. (2001). Universty Students’ Value Priorities and Emotional Empathy. *Educational Psychology*, 21(1): 25-40.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and caresystems: European profiles and perspectives*. Opladenand Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers. *of Behavioral Medicine*, 22, 303-326. Abstract retrieved October 23, 2000, from PsycINFO database.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*. 10(4), 1217-1230.
- Pınar, G., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent Üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 15(1), 047-057.
- Rolfe, H. (2006). *Where are the men? Gender segregation in the childcare and early years sector*. National Institute Economic Review, 195, 1, 103-117. Retrived from <https://doi.org/10.1177/0027950106064038>
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129.
- Sak, R., Kızılkaya, G., Yılmaz, Y. Ve Dereli, M. (2015). Çocukların bakış açısıyla erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 142-162.
- Sarı, Ö. (2011). Toplumsal cinsiyet ve mesleki rol ilişkisi: Hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrenciler örneği. EÜSBED. Erişim tarihi: Ocak 2018,
- Sarıçam, H., Duran, A., Çardak, M. ve Halmatov, M. (2012). The examination of preschool teacher candidates’ academic locus of control levels according to gender and grade. *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 67-74.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 54(1), 123-143.
- Sears, D. O., Taylor, S. E., & Peplau, L. A. (2016). *Sosyal psikoloji* (Çev. Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.

- Sumsion, J. (2000) Rewards, Risks and Tensions: Perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28 (1), 87-100, DOI: 10.1080/135986600109462
- Şahin, A. G. M. K., Çoban, A. E., ve Korkmaz, A. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve türk eğitim sistemindeki yeri: okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 735-752.
- Taylor, C. J. (2010). Occupational sex composition and the gendered availability of workplace support. *Gender and Society*, 24(3), 189-212.
- Temiz, Z., ve Cin, F. M. (2017). Okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine betimsel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 940-965.
- Tsigras, M. (2010). Male teachers and children's gender construction in preschool education. Paper was presented in 26. OMEP international conference, Gothenburg, Sweden. Retrieved from [https://www.koordinationsmaennerinkitas.de/uploads/media/OMEP\\_2010\\_Tsigras\\_01.pdf](https://www.koordinationsmaennerinkitas.de/uploads/media/OMEP_2010_Tsigras_01.pdf)
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Williams, C. L. (1992). The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the 'Female'
- Williams, C. L. (Ed.) (1993). *Doing 'Women's work': Men in nontraditional occupations*. Thousand Oaks: Sage.
- Yağbasan, M., ve Aksoy, G. P. (2016). Erkek anaokulu öğretmenlerine velilerin bakış açısı (Elazığ İli Özelinde Bir Alan Araştırması). *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(3), 85-113.
- Yalçın, F. A., Yalçın, F. A., ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

The purpose of this study is to examine in depth the views of male preschool teacher candidates on the difficulties they experience as gender-related men and the problems they think they will encounter in their professional lives in the future. For this purpose, 2015-2016 and 2016-2017 academic years studying in Early Childhood Education/Preschool Education degree program in Turkey has reached 137 boys. In addition to the demographic information, open-ended questions were asked about the difficulties experienced by prospective teachers as a man who had studied in a small number of schools and the difficulties they faced in their professional lives. The open-ended questions in the interview form are in the form of "What difficulties do you have as a man who is studying in pre-primary education?" and "What kind of difficulties do you think you will encounter as a male pre-school teacher when you are taken into your professional life in the future?". Content analysis, a qualitative research method, was used to deepen the personal views and experiences from the participants.

According to the research findings, it was found that 44.2% of the male teacher candidates had problems related to personal relationships and communication arising from the fact that the males were in the minority in the department, 28.26% had difficulties with respect to the sex-oriented reactions of the society and the academic members, 27.54% have stated that they have experienced any difficulty in being male in the department. 43.66% of male students were concerned that parents would be prejudiced with male pre-school teachers, 14.6% were concerned with social prejudices, 13.14% were concerned about personal / occupational inability, 12.41 expressed concern about the education system, 11.68% thought they would not face any difficulties, and 5.11% expressed concern about aging and loss of performance. The fact that few of the participants have concerns about their personal performance and achievement suggests that the main deterrent to becoming a man in the profession is gender stereotypes.

When examining the difficulties that the participants think they will live in the future, it is understood that about half (43.06%) of the students are concerned about the prejudice of the pre-school preschool teachers. The rate of students who are concerned about being exposed to social prejudice is 14.6%. This can be regarded as a "threat of stereotyping" in terms of gender. The mold and the judicial threat can be explained as an individual feeling a pressure on them by recognizing the pattern of judgments leading to him. The most striking example to explain the pattern of judicial punishment is that a woman tries to park her car when she has a male driver following her and is waiting for her to perform

worse than she always does. Similarly, male preschool teacher candidates are more likely to exhibit poor performance while being aware of the prejudices of the society and especially the parents towards themselves. Male candidates may be basically experiencing anxiety of negative evaluation and accompanying performance anxiety. They may also be concerned about exposure to discrimination and incomplete rewards.

According to another finding of the study, 11.68% of the participants do not think that they will have any difficulties in the future; While 27.54% stated that they did not have any difficulties while studying in this department. It can be said that about 3 of the students are satisfied with this part of the study. When you think about the mold judgments that exist in society, this is an important orgy. In recent years, teachers of pre-school for boys in Turkey, where more accepted and mold can be decreased in the direction of a judicial review. According to the statistics of the Ministry of National Education, there is an increase in the number of male preschool teachers. The number of male pre-school teachers, which was only 694 in the 2003/2004 school year, rose to 3871 in the academic year of 2015/2016.

Projects for bringing together candidates who want to prefer those who perform these professions can also be produced. Projects can be produced to promote male students to areas such as nursing, pre-school teachers, as well as encouraging female students to become engineers through the Honey Bee Engineer Becoming Project. However, it should not be forgotten that the basic point is directed towards the student's interest and ability. teaching branches in Turkey, employment rates, also be selected for reasons such as employment guarantee; the ability to teach and the students who are not interested can be unhappy and inefficient. There is a benefit in avoiding such unconscious choices. In parallel, it is necessary to raise awareness of students and their families who have gender stereotypes about pre-school teachers, if they are of interest and ability. In addition, policies on women-oriented occupations should be renewed to include men who prefer these occupations.



## İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Yeterlik Beklentileri ve Değer Algılarının İncelenmesi\*

### Examination of Expectancy Beliefs and Values Perceptions of Primary School Students towards Social Studies Lesson

Vural TÜNKLER\*\*

• *Geliş Tarihi:* 31.03.2018 • *Kabul Tarihi:* 11.11.2018 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Tünkler, V. (2019). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1107-1120. doi: 10.16986/HUJE.2018045388

**Citation Information:** Tünkler, V. (2019). Examination of expectancy beliefs and values perceptions of primary school students towards social studies lesson. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1107-1120. doi: 10.16986/HUJE.2018045388

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı; ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarını belirlemek için Tünkler ve Yurt (2016) tarafından sosyal bilgiler dersine uyarlanan "Matematikte Benlik ve Görev Algısı Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri ile dönem sonu ders notlarına ulaşmak için demografik bilgi formundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin düşük düzeyde olduğu, yeterlik beklentisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak sınıf düzeyi ve ders başarısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın katılımcılarının sosyal bilgiler dersine yönelik değer algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin değer algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi ile ders başarısına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ile değer algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yeterlik beklentileri ile içsel değer, dışsal değer ve önem değeri algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, çaba gereksinimi arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak yeterlik beklentisi ile görev zorluğu arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Beklenti-değer kuramı, motivasyon, sosyal bilgiler, ilköğretim öğrencileri

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to examine elementary school students' perceptions about value and expectancy beliefs towards Social Studies lesson in terms of different variables. To determine students' expectancy beliefs and value perceptions towards social studies lesson, the researcher used "The Self and Task Perception Inventory in Mathematics" adapted to social studies lesson by Tünkler and Yurt (2016). Demographic information form was used to obtain students' end-of-term lesson marks and their demographic information. As a result of the research, it was seen that the elementary school students had a low level of expectancy beliefs for social studies lessons and that their expectancy beliefs did not show any significant difference according to gender, but displayed significant differences according to class level and lesson success. It was determined that the participants of the study had a moderate level of value perceptions for social studies lesson. Also, it was found that the students' values perceptions did not show any significant difference according to gender, but displayed significant differences according to class level and lesson success. The relationship between expectancy beliefs and value perceptions of the students towards social studies lesson was also examined in the study. A moderately positive and significant relationship was found between the students' expectancy beliefs and their extrinsic utility value, intrinsic interest value, attainment value perceptions, but a low and positive correlation was found between their expectancy belief and required effort perceptions. Finally, there was a moderately negative and significant relationship between the expectancy belief and task difficulty.

**Keywords:** Expectancy-value theory, motivation, social studies, primary school students

\* Çalışma Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresinde (3-5 Mayıs 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Siirt-TÜRKİYE. e-posta: [vtunkler@siirt.edu.tr](mailto:vtunkler@siirt.edu.tr) (ORCID: 0000-0002-3536-968X)

## 1. GİRİŞ

Motivasyon, belli bir hedefe dikkatin odaklanması sayesinde öğrenmeyi etkileyen, öğrenme etkinliklerinde performans ve çabanın artmasına ön ayak olan ve etkinlikte kararlılık gösterilerek etkinliğin yürütülmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Fielding-Wells, O'Brien ve Makar, 2017). Davranışın; tercih edilmesi, uyarılması ve teşvik edilmesi, amaç ve yönünün belirlenmesi ve sürdürülmesine kaynaklık eden süreçleri tanımlamak için kullanılan motivasyon (Pintrich, 2003; Wlodkowski, 1978), öğrencilerin bir derste kararlılık gösterip göstermediklerinin, katılım ve başarı düzeyinin ve ortaya koydukları performansın kalitesinin belirlenmesinde işe koşulmaktadır (Hartnett, 2006). Öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biri olarak belirtilen motivasyon, öğrenci ve öğretmenler için büyük bir önem taşımaktadır (Slavin, 2006).

Motivasyonun karmaşık yapısı ile ilgili pek çok kuram (davranışçı, bilişsel, hümanist vs.) geliştirilmiştir (Zhu ve Leung, 2011). Bu kuramlar, bireyin bir etkinliği diğerine tercih nedenini, bu etkinliğe katılım düzeyini, etkinlikteki kararlılığını (sebat), başarısını ve performansını yordamaya çalışmışlardır (Pintrich, 2003). Motivasyon modellerinin çoğu öğrenme ile ilgi olmasına rağmen Beklenti-Değer Kuramı yapılan bu çalışma için temel bir çerçeve işlevi görmektedir. Başarı motivasyonunun doğasına ilişkin önemli görüşlerde bulunan Beklenti-Değer Kuramı (Wigfield ve Tonks, 2002), insanların ödül beklentilerinin başarı için gösterdikleri çabaya bağlı olduğu inancına dayanmaktadır (Slavin, 2006; Tollefson, 2000). Nitekim görevi (veya ödevi) tamamlamanın öğrenci için değeri az ya da yoksa öğrenci görev için çaba göstermeyecektir (değer bileşeni). Benzer şekilde, değerli bir ödül ile ilişkili olan bir görev, görevi başarılı bir şekilde yapamayacağı beklentisi içerisinde olan bir öğrenci tarafından yapılmayacaktır (beklenti bileşeni) (Tollefson, 2000). Örneğin, sosyal bilgiler dersini seven ve bu derste başarılı olan bir öğrenci öğretmeni tarafından verilen görevi/ödevi başarılı bir şekilde tamamlama ve bu görevle/ödevle ilişkili olan ödülü (ödül içsel ya da dışsal olabilir) elde etme beklentisi içerisinde. Bu öğrencinin görev/ üzerinde azami düzeyde çaba göstereceği olasıdır. Öte yandan, sosyal bilgiler dersinde başarı gösteremeyen, öğretmeni tarafından verilen görevleri/ödevleri zor, sıkıcı ve zaman alıcı bir iş olarak gören öğrenci ise muhtemelen düşük düzeyde çaba sarf edecektir. Görüldüğü üzere başarı beklentisi ve görevin değeri yükseldikçe motivasyon artmakta, aksi durumda düşmektedir (Moreno, 2010).

Beklenti-Değer Kuramı, etkinlik tercihinde/seçiminde algılanan görev değerinin etkili olduğunu savunmaktadır (Parsons, Adler ve Meece, 1984). Kuram, motivasyon süreçlerini açıklamak için kavramsal bir çerçeve sunmakta (Plante, O'Keefe ve Théorêt, 2013), beklenti ve değer olmak üzere iki bileşenden oluşarak öğrenme motivasyonunun birçok öncülüne ilişkin önemli açıklamalar getirmektedir (Gorges ve Kandler, 2012). Kuramın beklenti bileşeni (expectancy), bireyin gelecekteki görevlerde ne kadar başarılı olabileceğine dair inançlarını tanımlanmaktadır (Elliott, Hufton, Willis ve Illushin, 2005; Wigfield ve Tonks, 2002). Schunk (2012), beklenti bileşeninin Bandura'nın (1986) beklenti inançlarından sonuç beklentisi (outcome expectation) yapısına kısmen benzediğini ileri sürerken diğer araştırmacılar (Ormrod, 2013; Pintrich ve De Groot, 1990; Wigfield ve Eccles, 2000; Zimmerman, 1997) öz-yeterlik kavramının beklenti bileşeni ile örtüştüğünü belirtmişlerdir. Öz-yeterlik, tanımlanan düzeyde davranışı gerçekleştirme ya da öğrenme konusunda algılanan yeterliğe işaret etmektedir (Schunk, 2012). Bir başka deyişle, bireyin yaklaşmakta olan veya gelecekteki görevleri başarmak için kendi kapasitesi hakkında yaptığı bir değerlendirmedir (Alderman, 2004; Eggen ve Kauchak, 2010; Pintrich, 2003; Zimmerman, 1997). Yeterlikle ilgili inançlar bireylerin farklı alanlardaki becerilerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Wigfield ve Tonks, 2002). Öğrenme kapasitelerine şüphe ile bakan öğrencilerle kıyaslandığında, kendilerini öğrenme kapasitesi ve performansta yeterli olarak algılayan öğrenciler bir göreve daha kolay katılım gösterirler, zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla kararlı olurlar ve çaba harcarlar (Schunk ve Miller, 2002).

Beklenti-Değer Kuramının ikinci bileşeni değer algısıdır (özel görev değeri). Bireyler bir etkinlikte kendilerini yetenekli hissedebilirler, fakat bu etkinlik onlar için değerli olmadığı için etkinliğe katılım göstermeyebilirler (Wigfield ve Tonks, 2002). Değer kavramı, öğrenmenin algılanan önemi ve yararı veya bir görevin birey için ne kadar önemli, ilginç ve yararlı olduğu şeklinde tanımlanmaktadır (Schunk, 2012; Wigfield, Eccles, Roeser ve Schiefele, 2008). Değer algısı; içsel değer, dışsal-yarar değer, önem değeri ve maliyet olmak üzere dört alt bileşene ayrılmaktadır (Anderman ve Dawson, 2011; Anderman ve Wolters, 2006; Eccles, 2005a; Eccles, 2005b; Elliott ve diğerleri, 2005; Gao ve Xiang, 2008; Masson, Klop ve Osseweijer, 2016; Meece, Glienke ve Askew, 2009; Wigfield ve Eccles, 1992; Wigfield ve Tonks, 2002). İçsel değer, içsel motivasyon ile eşanlamlıdır, görevden kaynaklanan içsel ve doğrudan hazıyı belirtir (Elliott ve diğerleri, 2005; Schunk, 2012; Wigfield ve Tonks, 2002). Bir göreve ilişkin önemli ölçüde içsel değere sahip olan öğrenciler, bu görevde yer almak isteyeceklerdir (Anderman ve Wolters, 2006). Örneğin, bilgisayar üzerinde çeşitli grafik ve şekil çizimlerinden zevk alan bir grup öğrenci sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kendilerine verilen kavram haritası hazırlama görevlerine etkili bir şekilde katılım göstereceklerdir.

Dışsal-yarar değer ile gelecekteki bir hedefle ilgili görevin önemi (mesela kariyer için kurslara katılma) ifade edilmektedir (Barron ve Hulleman, 2015; Battle ve Wigfield, 2003; Plante ve diğerleri, 2013; Schunk, 2012). Görev önemli görülmesi bile öğrenciler bu görevi yerine getirmenin kendi hedeflerine ulaşmaları için önemli olacağına inanıyorsa görev değeri yüksek olacaktır (Moreno, 2010). Etkinliğin dışsal değeri, etkinliğin şu an ve gelecekteki hedeflerle ne ölçüde uyumlu olduğu ile ilgilidir (Anderman ve Wolters, 2006; Elliott ve diğerleri, 2005; Wigfield ve Eccles, 1992; Wigfield ve diğerleri, 2008; Wigfield ve Tonks, 2002). Dışsal değerde görevin içsel değeri önemli değildir (Elliott ve diğerleri, 2005), görevde yer almak için algılanan dışsal ödül belirleyicidir (Fielding-Wells ve diğerleri, 2017). Ödev yapmaktan hoşlanmayıp öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin takdirini kazanmak için ödevlerini yapan öğrencilerin durumu dışsal değer örneğidir.

Değer algısı alt bileşenlerinden biri de önem değeridir. Önem değeri, bireyin görevi iyi bir şekilde yapmasının önemi ile ilgilidir. Önem değeri, kişinin kimlik duygusunun merkezinde yer alan alanlarda yüksek olacaktır (Eccles, 2005a; Eccles, 2005b; Elliott ve diğerleri, 2005; Plante ve diğerleri, 2013; Wigfield ve Tonks, 2002). Görev bireyin kimliğinin önemli bir yönünü desteklediği (Barron ve Hulleman, 2015; Gao ve Xiang, 2008; Wigfield, Tonks ve Klaua, 2009) ve ihtiyacını karşıladığı ölçüde önemlidir (Barron ve Hulleman, 2015). Sosyal bilgiler dersini ilginç bulan ve akademik kimliğinin önemli bir parçası olarak gören birey için sosyal bilgiler dersindeki etkinlikler daha fazla dikkat çekecek ve önemli hale gelecektir. Gao ve Xiang (2008), önem değerinin içsel nedenleri temsil ettiğini, görevin diğer hedeflere ulaşmak için araç olmasından (değerli olmasından) ziyade kendi içinde değerli olduğunu belirtmişlerdir.

Değer algısının son bileşeni ise maliyettir. Görev ilginç, önemli ve yararlı görülebilir, ama bu görevin gerçekleşmesi için gerekli olan maliyet (çaba, zaman gibi) yükseğe motivasyon olumsuz yönde etkileyecektir (Moreno, 2010). Maliyet, görevin değerini azaltabilecek olumsuz bir etken olarak ele alınmaktadır. Yani görevle ilgilenmek veya göreve katılım göstermekten doğacak olumsuz taraflara (Elliott ve diğerleri, 2005; Plante ve diğerleri, 2013; Watkinson, Dwyer ve Nielsen, 2005) veya görevin yerine getirilmesinden neden vazgeçildiğine (Battle ve Wigfield, 2003; Wigfield ve Tonks, 2002) işaret etmektedir. Örneğin, bir ev ödevini tamamlamak, oldukça yüksek düzeyde değerli olan bir sosyal etkinliği elden kaçırma anlamına gelebilir (Fielding-Wells ve diğerleri, 2017). Flake, Barron, Hulleman, McCoach ve Welsh (2015) maliyetin algılanan çaba (görevi başarmak için gerekli çaba), değerli seçeneklerin ya da alternatiflerin kaybı (bireyin bir etkinliğe katılımının diğer değerli etkinliklere katılımına engel olacağı düşüncesi) ve başarısız olmanın psikolojik maliyetinden (bu görevde başarısız olma olasılığı ile ilgili duyulan kaygı) etkilendiğini açıklamışlardır.

Beklenti-Değer Motivasyon Kuramına göre öğrencilerin başarı beklentileri ve ulaşılmak istenen hedeflere yükledikleri değer öğrenme motivasyonunu etkileyebilir. Nitekim başarı beklentileri görev zorluğuna ilişkin algılardan etkilenirken, görev değeri algısı görevin içsel, dışsal, önem ve maliyetinden etkilenmektedir (Moreno, 2010:361). Literatür incelendiğinde, Beklenti-Değer Kuramı üzerine farklı alanlarda gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, etnik durum, etkinlik seçimi ve etkinliklere katılım gibi konularda araştırmaların yürütüldüğü görülmüştür. Yapılan araştırmalarda, beklenti inançları ile görev değeri algısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (Gao ve Xiang, 2008), yeterlik beklentisinin değerleri etkilediği (Dickhäuser ve Stiensmeier-Pelster, 2002), değerler ile seçim ve çaba arasında olumlu bir ilişki olduğu (Sun, Vancouver ve Weinhardt, 2014) ortaya çıkmıştır. Ayrıca beklenti ve değerlerin bireylerin etkinlik seçimine (Watkinson ve diğerleri, 2005), etkinliklerin başlatılması ve devam ettirilmesine katkıda bulunduğu (Simpkins, Davis-Kean ve Eccles, 2006; Wigfield ve Cambria, 2010) belirlenmiştir. Battle ve Wigfield (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada içsel değer, dışsal değer ve maliyetin bireylerin üniversiteye yerleşme davranışlarında önemli yordayıcılar olduğu, yordayıcılar arasında etki gücü en yüksek olanın içsel değer olduğu, bunu dışsal değer ve maliyetin izlediği görülmüştür.

Beklenti-Değer Kuramı ile ilgili çalışmalarda etkisi incelenen değişkenlerden biri cinsiyet değişkenidir. Alanyazında, görev değeri algısının cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmaların (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002; Parsons, Adler ve Meece, 1984; Watt, Shapka, Morris, Durik, Keating ve Eccles, 2012; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan ve Blumenfeld, 1997) yanı sıra yeterlik beklentisi ve değer algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit eden çalışmalara da rastlanılmıştır (Ağbuğa, 2011; Chouinard, Karsenti ve Roy, 2007; Gao ve Xiang, 2008; Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014). Cinsiyet ile yeterlik beklentisi ve değer algısındaki farklılıkların sınıf düzeyine göre değiştiği (Wigfield ve diğerleri, 1997), cinsiyetin başarıyla ilişkili durumlarda görev değeri algısı üzerinde etkisinin görüldüğü (Parsons ve diğerleri, 1984) belirlenmiştir. Yeterlik beklentisi ve görev değeri algısında cinsiyet değişkenine göre farklılığın ortaya çıkmadığı araştırmalarda ise; matematikte yeterlik beklentisi ve dışsal değer arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkeni tarafından anlamlı derecede etkilenmediği (Chouinard ve diğerleri, 2007), matematik ve fen bilgisine dair değer algısı ile cinsiyet arasında ilişki olmadığı (Simpkins ve diğerleri, 2006), benzer şekilde beden eğitimi dersinde kadın ve erkek öğrenciler arasında içsel, dışsal ve önem değeri algısında cinsiyet farklılığı görülmediği tespit edilmiştir (Gao ve Xiang, 2008).

Yapılan araştırmalarda ele alınan konular arasında çocukların yeterlik beklentisi ve görev değeri yapılarının yaşa ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu yer almaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre, yaş ilerledikçe ve üst sınıflara geçildikçe bireylerin yeterlik beklentileri ve değer algılarının azaldığı ortaya çıkmıştır (Andersen ve Ward, 2014; Fredricks ve Eccles, 2002; Jacobs ve diğerleri, 2002; Sun, Ding ve Chen, 2013; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014; Wigfield ve diğerleri, 1997). Pajares ve Graham'ın (1999) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin dönem sonunda matematiğe yönelik yeterlik algıları ile çaba ve kararlılıklarında dönem başına göre azalma olduğu belirlenmiştir.

Beklenti-Değer Kuramına yönelik yürütülen çalışmalarda farklı etnik gruplarda beklenti ve değer algılarının benzer olup olmadığı incelenmiştir (Wigfield ve diğerleri, 2009). Çalışmalar ile beklenti inançlarının farklı etnik gruplarda değiştiği, değer algısının ise benzer ya da farklı işleyişe sahip olduğu tespit edilmiştir (Andersen ve Ward, 2014; Sun ve diğerleri, 2013; Watt ve diğerleri, 2012). Andersen ve Ward (2014) tarafından yapılan araştırmada, değer algılarının beyaz, siyah ve İspanyol öğrenci gruplarında fen bilgisi, teknoloji, mühendislik ve matematiğe devamlılığı yordadığı, fakat bu üç öğrenci grubunda farklı şekilde işlediği görülmüştür. Yapılan bir başka araştırmada (Sun ve diğerleri, 2013), ABD'li ve Çinli ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki beklenti ve değer algıları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, ABD'li

öğrencilerin Çinli öğrencilere göre daha yüksek yeterlik beklentisine sahip oldukları, öğrencilerin değer algıları incelendiğinde her iki ülkeden öğrencilerin eşit içsel değere sahip oldukları, ancak Çinli öğrencilerin ABD’li öğrencilere göre beden eğitimi dersinin içeriğinin dışsal ve önem değerini daha fazla ön plâna çıkardıkları ortaya çıkmıştır. Tünkler ve Yurt (2016), Türk ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarıları, sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri, görev değeri ve çaba gereksinimi algıları arasındaki ilişkileri bir model üzerinde incelemiştir. Sonuç olarak, görev değeri algısının ders başarısını, yeterlik beklentisi ile görev zorluğu algısının ise ders başarısını etkilediği belirlenmiştir.

Literatürde Türk öğrencilerinin (ilköğretim) sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentisi ve değer algılarını inceleyen yalnızca bir çalışmaya rastlanılmıştır (Tünkler ve Yurt, 2016). Hâlbuki araştırmacılar tarafından beklenti inançları ile değer algısının öğrencilerin derse katılımını belirleyen önemli belirleyiciler olduğu (Ağbuğa, 2011), değer algısının öğrencilerin etkinliklere istekli bir şekilde katılım göstermelerinde etkin rol üstlendiği (Masson ve diğerleri, 2016) ifade edilmiştir. Schunk (2012), öğretmenlik mesleğinin önemli nitelikleri arasında öğrencilerin değer tercihlerini belirleme ögesini belirtmiştir. Wigfiel ve Cambria (2010), Beklenti-Değer Kuramına yönelik araştırmaların farklı kültür ve etnik gruplarda yürütülmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu çalışmada ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türk öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentisi ve değer algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve ders başarısı açısından incelenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma deseni, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmadan belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre gruplandırılıp farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı incelendiğinden bu çalışmada nedensel karşılaştırma modeli tercih edilmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

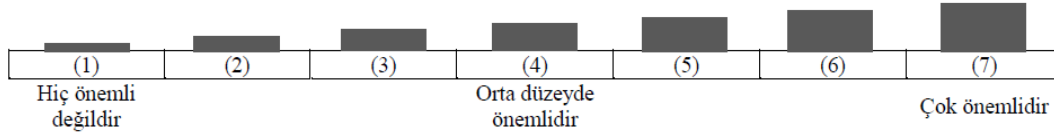
Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Güney Doğu Anadolu Bölgesindeki bir şehir merkezinde öğrenim gören 172 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların %69.6’sı (n=118) kız, %31.4’ü (n=54) erkektir. Öğrencilerin; %27.3’ü beşinci (n=47), %40.1’i (n=69) altıncı, %16.3’ü (n=28) yedinci ve %16.3’ü (n=28) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

### 2.2. Değişkenler

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik değer ve beklenti algısını belirlemek için Tünkler ve Yurt (2016) tarafından sosyal bilgiler dersine uyarlanan 19 maddeli Matematikte Benlik ve Görev Algısı Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter, Eccles ve Wigfield (1995) tarafından geliştirilmiş, Yurt ve Akyol (2015) tarafından ise Türkçe’ye uyarlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi için yapılan uyarlamada, envanter maddelerinde yer alan matematik dersi ifadesi sosyal bilgiler dersi olarak değiştirilmiştir. Yedili likert tipi olan envanter; yeterlik beklentisi, görev değeri ve görev zorluğu algısı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Görev değeri algısının içsel değer, dışsal değer ve önem olmak üzere üç alt boyutu; görev zorluğu algısının ise çaba gereksinimi ve görev zorluğu olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Yeterlik beklentisi ise tek boyutludur. Envanterin sosyal bilgiler dersine yönelik hazırlanan formunun geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin çok boyutlu hiyerarşik yapısının ortaokul öğrencilerinden elde edilen verilerle iyi uyum gösterdiğini işaret etmiştir ( $\chi^2/sd=1.73$ , RMSEA=.05, SRMR=.05, CFI=0.92, GFI=.92 ve AGFI=.89). Envanterin yeterlik beklentisi, görev değeri ve görev zorluğu algısı boyutlarında

yer alan maddelerin faktör yükleri sırası ile .52-.73, .52-.71 ve .36-.76 arasında değişen değerler almıştır. Envanterin boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .60 ile .77 arasında değişen değerler aldığı raporlanmıştır (Tünkler ve Yurt, 2016). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri ise .60-.79 arasında değişmektedir. Envanterde yer alan örnek bir maddeye aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde kazandığımız beceriler (kanıt kullanma, karşılaştırma yapma, mekanı algılama, vb.) sizin için



Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyini belirlemek için demografik bilgi formu kullanılırken ders başarısına dönem sonu sosyal bilgiler ders notu ile ulaşılmıştır. Ders notları, sosyal bilgiler öğretmenlerinden temin edilmiştir. Sosyal bilgiler ders notu 1-54, 55-69 ve 70-100 arasında bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarısı sırası ile düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında Pearson Korelasyon Katsayısı, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. MANOVA analizi gerçekleştirilmeden önce, normal dağılım, bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişki, varyans ve kovaryans eşitliği gibi gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için saçılma diyagramı kullanılmış, bağımlı değişkenlerin her birinin birbiri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Varyans-kovaryans matrislerinin eşitliğini test etmek için gerçekleştirilen Box's M testi sonuçlarına göre gruplar üzerinden gözlenen varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu belirlenmiştir ( $F_{(147, 6139.327)} = 1.15, p > .01$ ). Ayrıca varyansların homojen olup olmadığı Levene's testi ile araştırılmıştır. Test sonucuna göre her bağımlı değişken için anlamlı farklılık saptanmadığı, varyansların eşit olduğu anlaşılmıştır ( $p > .05$ ). MANOVA sonucunda, hangi bağımlı değişken ya da değişkenlerin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını belirlemek için ise tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada tek faktörlü varyans analizlerinde anlamlı fark çıkması durumunda Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988) önerdiği değer aralıklarından yararlanılmıştır. Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre, 0.0-0.4 arası küçük, 0.5-0.8 arası orta ve 0.9 ve üstü ise geniş etkiyi göstermektedir. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır.

## 3. BULGULAR

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ile değer algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal bilgiler ders başarısı değişkenlerine göre incelendiği bu çalışmada öncelikle Sosyal Bilgilerde Benlik ve Görev Algısı Envanterin elde edilen puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ulaşılan puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için MANOVA uygulanmıştır. Hangi bağımlı değişken ya da değişkenlerin çok değişkenli (multivariate) anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır.

**Tablo 1. Araştırmada yer alan değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri**

	İçsel Değer	Dışsal/Yarar Değer	Önem Değeri	Yeterlik Beklentisi	Çaba Gereksinimi	Görev Zorluğu
Ortalama	8.19	9.01	13.64	19.92	17.04	7.87
Standart Sapma	1.53	1.07	1.30	3.07	2.04	2.75
Ortalama/Madde Sayısı	4.09	4.50	4.54	3.98	4.26	2.62

Tablo 1’de, Sosyal Bilgilerde Benlik ve Görev Algısı Envanterinin her bir boyutundan elde edilen puanların boyutlardaki madde sayısına bölünmesiyle ulaşılan ortalamalara yer verilmiştir. Ortalamalara göre; ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının önem değeri, dışsal değer, çaba gereksinimi, içsel değer ve görev zorluğu boyutlarında orta, yeterlik beklentisi boyutunda ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin beklenti ve değer puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal bilgiler ders başarısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. MANOVA sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Envanterden elde edilen puanların sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyal bilgiler ders başarısına göre MANOVA sonuçları**

Bağımsız Değişken	$\lambda$	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	$\eta^2$	İstatistiksel Güç
Cinsiyet	.95	1.16	6.00	148.00	.32	.045	.450
Sınıf düzeyi	.80	1.84	18.00	419.09	.01	.069	.955
Sosyal Bilgiler Ders Başarısı	.79	2.93	12.00	296.00	.00	.106	.990

MANOVA testinde Wilks Lambda (W) değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin; cinsiyet ( $\lambda=.95$ ,  $F_{(6, 148)}=1.16$ ,  $p>.01$ ) ve sınıf düzeyine ( $\lambda=.80$ ,  $F_{(18, 419)}=1.84$ ,  $p<.01$ ) göre beklenti ve değer puanlarının farklılaşmadığı, ancak sosyal bilgiler ders başarısı ( $\lambda=.79$ ,  $F_{(12, 296)}=2.93$ ,  $p<.01$ ) temel etkisinin beklenti ve değer algısı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Hangi bağımlı değişken ya da değişkenlerin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır.

**Tablo 3. Envanterden elde edilen puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal bilgiler ders başarısına göre ANOVA sonuçları**

Değişkenler	N	İD		DD		ÖD		YB		GZ		ÇG		
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	
Cinsiyet	Kız	118	8.16	1.51	8.98	1.07	13.70	1.24	19.71	3.21	7.85	2.73	17.00	2.03
	Erkek	54	8.25	1.58	9.09	1.10	13.51	1.45	20.38	2.70	7.90	2.80	17.14	2.08
			F=.12 $\eta^2=.00$		F=.38 $\eta^2=.00$		F=.73 $\eta^2=.00$		F=1.80 $\eta^2=.01$		F=.01 $\eta^2=.00$		F=.19 $\eta^2=.00$	
Sınıf	5	47	8.51	1.62	9.06	1.05	13.72	1.21	20.85	3.18	6.42	2.62	16.95	2.15
	6	69	8.05	1.50	8.95	1.21	13.60	1.29	19.10	3.00	8.37	2.69	17.02	2.22
	7	28	8.50	1.10	9.46	.74	14.03	1.10	20.53	2.56	8.28	1.97	17.57	1.57
	8	28	7.71	1.69	8.64	.91	13.21	1.59	19.78	3.09	8.64	2.98	16.71	1.80
			F=2.18 $\eta^2=.03$		F=2.92** $\eta^2=.04$		F=1.94 $\eta^2=.03$		F=3.62** $\eta^2=.06$		F=6.65* $\eta^2=.10$		F=.89 $\eta^2=.01$	
Ders Başarısı	Düşük	33	7.48	1.50	8.54	1.45	13.09	1.48	18.03	2.97	9.36	2.35	17.24	1.88
	Orta	105	8.18	1.56	9.03	.92	13.71	1.26	19.75	2.83	8.08	2.51	17.05	2.00
	Yüksek	34	8.94	1.07	9.41	.92	13.97	1.11	22.29	2.36	5.76	2.61	16.82	2.34
			F=8.22* $\eta^2=.08$		F=5.75* $\eta^2=.06$		F=4.31 $\eta^2=.04$		F=20.28* $\eta^2=1.9$		F=18.20* $\eta^2=.01$		F=.35 $\eta^2=.00$	

\*  $p<.01$ ; \*\*  $p<.05$ ; İD= İçsel Değer; DD= Dışsal Değer; ÖD= Önem Değeri; YB= Yeterlik Beklentisi; GZ= Görev Zorluğu; ÇG: Çaba Gereksinimi

ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin içsel değer ( $F=.12$ ,  $p>.01$ ), dışsal değer ( $F=.38$ ,  $p>.01$ ), önem değeri ( $F=.73$ ,  $p>.01$ ), yeterlik beklentisi ( $F=1.80$ ,  $p>.01$ ), görev zorluğu

( $F=.01, p>.01$ ) ve çaba gereksinimi ( $F=.19, p>.01$ ) puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 3). Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında yer alan sınıf düzeyine göre öğrencilerin; içsel değer ( $F_{(3,168)}=2.18, p>.05$ ), önem değeri ( $F_{(3,168)}=1.94, p>.05$ ) ve çaba gereksinimi ( $F_{(3,168)}=.89, p>.05$ ) puanlarının farklılaşmadığı, öte yandan dışsal değer ( $F_{(3,168)}=2.92, p<.05$ ), yeterlik beklentisi ( $F_{(3,168)}=3.62, p<.05$ ) ve görev zorluğu ( $F_{(3,168)}=6.65, p<.01$ ) puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (Tablo 3). Hangi değişkenler arasında fark olduğunu incelemek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda, dışsal değer puanlarının yedi ( $\bar{x}=9.46$ ) ve beşinci sınıf öğrencilerinde ( $\bar{x}=9.06$ ), yeterlik beklentisi puanlarının beş ( $\bar{x}=20.85$ ) ve yedinci sınıf öğrencilerinde ( $\bar{x}=20.53$ ), görev zorluğu puanlarının ise sekiz ( $\bar{x}=8.64$ ) ve altıncı sınıf öğrencilerinde ( $\bar{x}=8.37$ ) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, sınıf düzeyinin görev zorluğu algısı üzerinde büyük ( $\eta^2=.10$ ), yeterlik beklentisi üzerinde orta ( $\eta^2=.06$ ) ve dışsal değer üzerinde ise küçük ( $\eta^2=.04$ ) düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken sosyal bilgiler ders başarısıdır. Sosyal bilgiler ders başarısına göre ilköğretim öğrencilerinin; önem değeri ( $F_{(2,169)}=4.31, p>.01$ ) çaba gereksinimi ( $F_{(2,169)}=.35, p>.01$ ) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, ancak içsel değer ( $F_{(2,169)}=8.22, p<.01$ ), dışsal değer ( $F_{(2,169)}=5.75, p<.05$ ), yeterlik beklentisi ( $F_{(2,169)}=20.28, p<.05$ ) ve görev zorluğu ( $F_{(2,169)}=18.20, p<.05$ ) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda, sosyal bilgiler ders başarısı yüksek düzeyde olan ilköğretim öğrencilerinin içsel değer, dışsal değer ve yeterlik beklentisi puanlarının sosyal bilgiler ders başarısı orta ve düşük düzeyde olanlara göre daha yüksek, görev zorluğu algılarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan, sosyal bilgiler ders başarısının yeterlik beklentisi üzerinde büyük ( $\eta^2=1.9$ ), içsel değer ( $\eta^2=.08$ ) ile dışsal değer ( $\eta^2=.06$ ) üzerinde orta ve görev zorluğu algısı üzerinde ise küçük ( $\eta^2=.01$ ) düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentisi ve değer algıları puanları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, yeterlik beklentisi ile değer algısı bileşenleri olan içsel değer ( $r=.560; p<.01$ ), dışsal değer ( $r=.385; p<.01$ ) ve önem değeri ( $r=.421; p<.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, çaba gereksinimi ( $r=.200; p<.01$ ) arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca yeterlik beklentisi ile görev zorluğu ( $r=-.585; p<.01$ ) arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4. İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ile değer algıları puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayıları**

Değer Algısı Bileşenleri	İçsel Değer	Dışsal Değer	Önem Değeri	Görev Zorluğu	Çaba Gereksinimi
Yeterlik Beklentisi	.560*	.385*	.421*	-.585*	.200*

\* $p<.01$

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beklenti-Değer Kuramı, bireylerin farklı etkinliklere yönelik seçimlerini ve etkinliklerde devamlılığını yordayan motivasyon modelidir (Wigfield ve Eccles, 1992). Bu kuram motivasyon süreçlerini yeterlik beklentisi ve değer algısı bileşenleri ile açıklamaktadır. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentisi ve değer algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve ders başarısı değişkenleri dikkate alınarak incelenmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Beklentiler, bireylerin çeşitli entelektüel yeteneklerine (Eccles, 2005a) ve farklı görev ve etkinlikleri nasıl yapacakları hakkındaki inançlarına dayalıdır (Eccles ve Wigfield, 2002). Özel bir alanda yüksek yeterlik beklentisine sahip olan bireylerin ilgili alana



yönelik ilgi düzeylerinin artması ve bu alanda kariyer planlaması yapmaları kuvvetle muhtemeldir (Wang ve Degol, 2013). Araştırma ile yeterlik beklentisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu literatürdeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Ağbuğa, 2011; Chouinard ve diğerleri, 2007; Gao ve Xiang, 2008; Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014). Diğer yandan yeterlik beklentisinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, beş ve yedinci sınıftaki öğrencilerin yeterlik beklentisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda üst sınıflara geçildikçe bireylerin yeterlik beklentilerinin azaldığı belirlenmiştir (Andersen ve Ward, 2014; Fredricks ve Eccles, 2002; Jacobs ve diğerleri, 2002; Sun ve diğerleri, 2013; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014; Wigfield ve diğerleri, 1997). Çalışma ile ulaşılan bulgular arasında öğrencilerin yeterlik beklentilerinin sosyal bilgiler ders başarısına göre farklılaştığı bulgusu yer almaktadır. Sosyal bilgiler ders başarısı yüksek olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Literatürde yeterlik beklentisinin başarı üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalarda (Chouinard ve diğerleri, 2007; Gao, Lee ve Harrison, 2008; Gao ve Xiang, 2008; Plante ve diğerleri, 2013) benzer sonuçlara ulaşılmış, yeterlik beklentisinin başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Chouinard ve diğerleri (2007) yapmış oldukları araştırmada, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin matematik başarılarının temelde yeterlik beklentisi ile açıklandığını ortaya koymuşlardır. Gao ve diğerleri (2008) ise öğrencilerin spor ve beden eğitimindeki beklenti inançlarını incelemiş, öğrencilerin, etkinliklerin üstesinden gelebileceklerine inandıklarında (beklenti inancı) başarılı olduklarını ve etkinliklere daha fazla katılım gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Beklenti-Değer Motivasyon Kuramının özünde davranış seçiminde görev değerinin (değer algısı) etkili olduğu varsayımı yatmaktadır (Parsons ve diğerleri, 1984). Beklentiler, bir kimsenin farklı görev ya da etkinlikleri nasıl yapacağı hakkındaki inançlarını ifade ederken, değerler bireyi görev veya etkinlikleri yapmaya teşvik eden nedenler ve güdüleyicilerle ilgilidir (Eccles ve Wigfield, 2002:110). Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının içsel değer, dışsal değer, önem değeri, çaba gereksinimi ve görev zorluğu boyutlarında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu cinsiyet açısından ele alındığında, içsel değer, dışsal değer, önem değeri, çaba gereksinimi ve görev zorluğu algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Literatürde yer alan çalışmalardan bazıları ile benzer sonuçlara ulaşılsa da (Chouinard ve diğerleri, 2007, 2007; Gao ve Xiang, 2008; Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014) bireylerin değer algılarının cinsiyete göre farklılaştığı görüşü hâkimdir (Dickhäuser ve Stiensmeier-Pelster, 2002; Jacobs ve diğerleri, 2002; Parsons ve diğerleri, 1984; Watt ve diğerleri, 2012; Wigfield ve diğerleri, 1997). Ancak Jacobs ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmada, değer algısındaki cinsiyet farklılıklarının yaş artışı ile birlikte azaldığı tespit edilmiştir.

Araştırma ile elde edilen bir diğer bulgu; sosyal bilgiler dersine yönelik içsel değer, önem değeri ve çaba gereksinimi algısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı, öte yandan dışsal değer, yeterlik beklentisi ve görev zorluğu algısının anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusudur. Yapılan araştırmalarda da değer algısının farklı sınıf düzeylerinde değişim gösterdiği ortaya konmuştur (Jacobs ve diğerleri, 2002; Sun ve diğerleri, 2013; Wigfield ve diğerleri, 1997). Sosyal bilgiler ders başarısı yüksek düzeyde olan ilköğretim öğrencilerinin içsel değer, dışsal değer ve yeterlik beklentisi algılarının sosyal bilgiler ders başarısı orta ve düşük düzeyde olanlara göre daha yüksek, görev zorluğu algılarının ise daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmacılar tarafından değer algısının doğrudan ve dolaylı olarak başarı sonuçlarının önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir (Gao ve Xiang, 2008; Plante ve diğerleri, 2013; Reinhard, Schindler ve Dickhäuser, 2015).

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algıları puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yeterlik beklentileri ile içsel değer, dışsal değer ve önem değeri algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, çaba

gereksinimi arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yeterlik beklentisi ile görev zorluğu arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Araştırmalar yeterlik beklentisi ile değer bileşenleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Choi, Fiszdon ve Medalia, 2010; Dickhäuser ve Stiensmeier-Pelster, 2002; Eccles ve Wigfield, 1995; Gao ve Xiang, 2008; Jacobs ve diğerleri, 2002). Jacobs ve diğerleri (2002), yeterlik algılarının değerlerdeki düşüşün %40'tan fazlasını açıkladığını ifade ederek değer algılarının yeterlik beklentisine göre değişim gösterdiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte Choi ve diğerleri (2010) öğrenme için algılanan öz-yeterliğin, öğrenme görevine yüklenen değer algılarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Beklenti-Değer Kuramının önde gelen isimlerinden olan Eccles ve Wigfield (1995) ise yeterlik beklentisi ile içsel değer, dışsal değer ve önem değer arasında pozitif yönde, görev zorluğu arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Gao ve Xiang (2008) tarafından yapılan çalışmada, ağırlık eğitimi dersinde yeterlik beklentisi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre büyük ölçüde içsel değer, dışsal değer ve önem değeri algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bireylerin beklenti inançları aynı zamanda onların görev için sarf edecekleri çabanın önemli belirleyicisidir (Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014). Yeterlik beklentisi yüksek olan bireyler o görevi yerine getirmek için gerekli çabayı gösterirler (Bandura, 1995; Eggen ve Kauchak, 2010).

Sonuç olarak, ilköğretim öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin düşük düzeyde olduğu, yeterlik beklentisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak sınıf düzeyi ve ders başarısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın katılımcılarının sosyal bilgiler dersine yönelik değer algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin değer algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi ile ders başarısına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ile değer algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yeterlik beklentileri ile içsel değer, dışsal değer ve önem değeri algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, çaba gereksinimi arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak yeterlik beklentisi ile görev zorluğu arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Beklenti-Değer Kuramı bileşenlerini dikkate alarak öğrencilerin öğrenme motivasyonunu destekleyici uygulamalar yapmaları gerekmektedir.
- Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri düşük düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik düşük yeterlik beklentisine sahip olmalarının gerekçelerini ortaya koyan nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.
- İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin değer algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin değer algılarının orta düzeyde olmasında merkezi/ulusal sınavların (örn., LGS) etkisi araştırılabilir.
- Farklı sınıf düzeylerinde ve alanlarda öğrencilerin yeterlik beklentileri ve değer algılarını ortaya koyan daha fazla araştırma yapılmalıdır.

## 5. KAYNAKLAR

- Ağbuğa, B. (2011). Expectancy-value model of achievement choice and self-reported disruptive behaviors of elementary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 24-37.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2. Baskı). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderman, E. M. ve Dawson, H. (2011). Learning with motivation. R. E. Mayer ve P. A. Alexander (Ed.) içinde, *Handbook of research on learning and instruction* (ss. 219-241). New York, NY: Routledge.

- Anderman, E. M. ve Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on motivation. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Ed.) içinde, *Handbook of educational psychology* (2. baskı, ss. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Andersen, L. ve Ward, T. J. (2014). Expectancy-value models for the STEM persistence plans of ninth-grade, high-ability students: A comparison between black, hispanic, and white students. *Science Education*, 98(2), 216-242.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.) içinde, *Self-efficacy in changing societies* (ss. 1-45 ). New York: Cambridge University Press.
- Barron, K. E. ve Hulleman, C. S. (2015). The expectancy-value-cost model of motivation. J. D. Wright (Ed.) içinde, *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (ss. 503-509). Oxford: Elsevier Ltd.
- Battle, A. ve Wigfield, A. (2003). College women's value orientations toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 56-75.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, J., Fiszdon, J. M. ve Medalia, A. (2010). Expectancy-value theory in persistence of learning effects in schizophrenia: Role of task value and perceived competency. *Schizophrenia Bulletin*, 36(5), 957–965.
- Chouinard, R., Karsenti, T. ve Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickhäuser, O. ve Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Gender differences in computer work: Evidence for the model of achievement-related choices. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 486-496.
- Eccles, J. S. (2005a). Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 110, 7-14.
- Eccles, J. S. (2005b). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. A. J. Elliot ve C. S. Dweck (Ed.) içinde. *Handbook of competence and motivation* (ss. 105-121). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8. baskı). USA: Merrill.
- Elliott, J. G., Hufton, N. R., Willis, W. ve Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. London: Palgrave MacMillan
- Fielding-Wells, J., O'Brien, M. ve Makar, K. (2017). Using expectancy-value theory to explore aspects of motivation and engagement in inquiry-based learning in primary mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 237-254.
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D. ve Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244.
- Fredricks, J. A. ve Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519.
- Gao, Z., Lee, A. M. ve Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, 60(2), 236-254.
- Gao, Z. ve Xiang, P. (2008). College students' motivation toward weight training: An application of expectancy-value model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 399-415.
- Gorges, J. ve Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610-617.
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Singapore: Springer.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.

- Masson, A.-L., Klop, T. ve Osseweijer, P. (2016). An analysis of the impact of student–scientist interaction in a technology design activity, using the expectancy-value model of achievement related choice. *Int J Technol Des Educ*, 26, 81–104.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. ve Askew, K. (2009). Gender and motivation. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.) içinde, *Handbook of motivation at school* (ss. 411-431). UK: Routledge
- Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. United States: Wiley.
- Ormrod, J. E. (2013). *ğrenme Psikolojisi* (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Parsons, J. E., Adler, T. ve Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. W. M. Reynolds ve G. E. Miller (Ed.) içinde, *Handbook of psychology: Educational psychology* (7. cilt, ss. 103-122). New York: Wiley.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learnin components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Plante, I., O’Keefe, P. A. ve Théort, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65-78.
- Reinhard, M. A., Schindler, S. ve Dickhäuser, O. (2015). Effects of subjective task values and information processing on motivation formation. *International Journal of Psychological Studies*, 7(3), 58-66.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. Baskı), Boston: Pearson.
- Schunk, D. H. ve Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents’ motivation. F. Pajares ve T. Urdan (Ed.) içinde, *Academic motivation of adolescents* (ss. 29-52). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. ve Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 70-83.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice* (8. Baskı), Boston: Pearson.
- Sun, H., Ding, H. ve Chen, A. (2013). Nothing but being there matters: Expectancy-value motivation between US and Chinese middle school students. *International Education*, 42(2), 7-20.
- Sun, S., Vancouver, J. B. ve Weinhardt, J. M. (2014). Goal choices and planning: Distinct expectancy and value effects in two goal processes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 125(2), 220-233.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83.
- Tünkler, V. ve Yurt, E. (2016). *Ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarıları, yeterli beklentileri, görev değeri ve görev zorluğu algıları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurt, E. ve Akyol, A. (2015). *Matematikte benlik ve görev algısı envanterinin Türkçe’ye uyarlanması*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğe Üniversitesi, Niğe.
- Wang, M. T. ve Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33(4), 304-340.
- Watkinson, E. J., Dwyer, S. A. ve Nielsen, A. B. (2005). Children theorize about reasons for recess engagement: Does expectancy-value theory apply. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22(2), 179-197.
- Watt, H. M., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P. ve Eccles, J. S. (2012). Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations, and career plans: A comparison of samples from Australia, Canada, and the United States. *Developmental Psychology*, 48(6), 1-19.
- Wigfield, A. ve Cambria, J. (2010). Students’ achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.

- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W. ve Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. W. Damon ve R. M. Lerner (Ed.) içinde, *Child and adolescent development: An advanced course* (ss. 406-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C. ve Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Wigfield, A. ve Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. F. Pajares ve T. Urđan (Ed.) içinde, *Academic motivation of adolescents* (ss. 53-82). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Wigfield, A., Tonks, S. ve Klauda, S. L. (2009 ). Expectancy-value theory. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.) içinde, *Handbook of motivation at school* (ss. 55-75). UK: Routledge.
- Wlodkowski, R. J. (1978). *Motivation and teaching: A practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Yli-Piipari, S. ve Kokkonen, J. (2014). An application of the expectancy-value model to understand adolescents' performance and engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 250-268.
- Zhu, Y. ve Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1189-1212.
- Zimmerman, B. J. (1997). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.) içinde, *Self-efficacy in changing societies* (ss. 202-231). New York: Cambridge University Press.

### Extended Abstract

Motivation has an important influence on learners' success behaviors and outcomes (Gao and Xiang, 2008) in relation to how individuals learn in the learning process (Anderson and Dawson, 2011). Several motivational theories were developed to explain why individuals prefer an activity to another, to what degree they participate in this activity, and to explain their success and performance (Pintrich, 2003). The Expectancy-Value Theory, which is one of these theories, is based on the assumption that expectations and values are effective in explaining individuals' choices in different activities and their determination in these activities (Wigfield and Eccles (1992).

The purpose of this study is to examine 5th, 6th, 7th and 8th grade primary school students' perceptions about value and expectancy beliefs towards social studies lesson in terms of different variables. The variables of gender, class level and Social Studies lesson success were also included to check whether there exists any significant difference among the groups. The study which was realized according to the causal-comparative design had a sample of 172 primary school students. This sample was chosen from the schools in one of city center in Southeastern Anatolia Region in the academic year of 2017-2018. Demographic information form was employed to get students' demographic information such as gender and class level. 69.6% (n=118) of the participants were female and 31.4% (n=54) of the participants were male. 27.3% of them were in the fifth grade (n=47), followed by 40.1% (n=69) in the sixth, 16.3% (n=28) in the seventh and 16.3% (n=28) in the eighth grades. In determination of expectancy beliefs and value perceptions of the primary school students, The Self and Task Perception Inventory in Mathematics, which was adapted to the social studies lesson by the researcher, was used. In the analysis of the data, Pearson Correlation Coefficient, multivariate analysis of variance (MANOVA) and one-way analysis of variance were used in addition to descriptive statistical techniques.

According to the results obtained, it was determined that the expectancy beliefs of the primary school students towards Social Studies lesson were low. Their expectancy beliefs did not show any significant difference according to gender, but displayed significant differences according to class level and lesson success. It was determined that the students attending fifth and seventh grades had a higher expectancy belief than the other grade levels. Findings of the study also show that students' expectancy beliefs differ according to the Social Studies lesson success. It is understood that the students with high success in social studies lesson have higher expectancy beliefs towards social studies lesson. Within the scope of the study, the value perceptions of primary school students towards Social Studies lesson were also examined. The value perceptions of students were found to be moderate in terms of extrinsic utility

value, intrinsic interest value, attainment value, task difficulty and required effort. When this finding was examined in terms of gender, it was determined that the participants' extrinsic utility value, intrinsic interest value, attainment value, task difficulty and required effort did not show any significant difference according to gender.

Another finding of the study was that the intrinsic interest value, attainment value and required effort perceptions towards the social studies lesson did not differ according to the class level while the extrinsic utility value, expectancy belief and task difficulty perceptions of the students differed significantly. It was determined that students with high Social Studies lesson success had higher perceptions of intrinsic interest value, extrinsic utility value and expectancy beliefs and lower task difficulty perceptions compared to the other participants with moderate and low lesson success. The relationship between expectancy beliefs and value perceptions of the students towards social studies lesson was also examined in the study. A moderately positive and significant relationship was found between the students' expectancy beliefs and their extrinsic utility value, intrinsic interest value, attainment value perceptions, but a low and positive correlation was found between their expectancy belief and required effort perceptions. On the other hand, there was a moderately negative and significant relationship between the expectancy belief and task difficulty.

As a result, it has been found that primary school students' expectancy beliefs for social studies lessons are low, the expectancy belief have not differed according to gender, but showed a significant difference according to the grade level and lesson success. It was also determined that the survey participants had a moderate level of value perceptions towards Social Studies lesson. It was found that the students' values perceptions did not differ according to gender, but displayed significant difference according to class level and lesson success. Finally, there was found a significant relationship between students' expectancy-related perceptions and value perceptions. Based on the results of this study, the following suggestions can be made:

- It is necessary for Social Studies teachers to take the components of Expectation-Value Theory into account and employ practices which are supportive to students' motivation for learning.
- In this study, primary school students' expectancy beliefs for social studies are found to be low. There is a need for qualitative research which should demonstrate the reasons behind low expectancy belief among students for Social Studies lesson.
- It was determined that the primary school students had a moderate level of value perceptions towards social studies lesson. The fact that central/national examinations (e.g. LGS) had a moderate level of value perceptions in the students towards Social Studies lesson can be investigated.
- Further research should be conducted at different class levels and areas that examine the expectancy beliefs and value perceptions of students.

## Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Örgüt Yapılarının Sosyal Ağ Analizi: Öneri ve Güven Ağları Örneği\*

### Formal and Informal Organization Structure' Social Network Analysis: An Example of Advice and Trust Networks

Zeynep EREN\*\*

• Geliş Tarihi: 22.06.2018 • Kabul Tarihi: 21.07.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2019

**Kaynakça Bilgisi:** Eren, Z. (2019). Biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapılarının sosyal ağ analizi: Öneri ve güven ağları örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1121-1142. doi: 10.16986/HUJE.2018041879

**Citation Information:** Eren, Z. (2019). Formal and informal organization structure' social network analysis: An example of advice and trust networks. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1121-1142. doi: 10.16986/HUJE.2018041879

**ÖZ:** Bu çalışmanın temel amacı bir eğitim örgütünde öneri isteme ve güven ağlarını ortaya çıkararak biçimsel yapı ile biçimsel olmayan yapının karşılaştırılmasını ve ağ içindeki atanmış liderlerin sosyal ağ içindeki konumlarını, ağ içindeki bölünmeleri ve doğal liderleri açığa çıkarmaktır. Tarama modelindeki bu çalışma, sosyal ağ analizi yaklaşımı ile 2014-2015 döneminde Türkiye'de bir yükseköğretim kurumunda yürütülmüştür. Araştırmada analize esas veriler kurumun web sitesinden ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Örgütün web sitesinden ve 41 katılımcıdan toplanan veriler Sosyal Ağ Analizi için kullanılan yazılım programı olan UCINET 6.0 ile analiz edilmiş ve ağ ilişkileri grafiklerle görsel olarak ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına göre, biçimsel yapıda 41 aktör arasında 102 bağlantı; biçimsel olmayan yapıda 46 aktör ve 424 bağlantı tespit edilmiştir. Atanmış yöneticilerden sadece dördü ağ içinde aynı zamanda doğal liderdir. Ağ içinde en küçüğü 3 kişilik olan toplam 45 klik bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt, örgütsel yapı, liderlik, ağ, karmaşık örgüt, öneri ağı, sosyal ağ analizi

**ABSTRACT:** The main purpose of this study is to put forward the advice asking networks in an educational organization, compare the formal structure and the informal structure, identify the position of appointed leaders in the network within the social network, the divisions within the network and the informal leaders. This study which is of survey model has been conducted at a higher-education organization in Turkey during the 2014-2015 academic year through the social network analysis approach. In the study, the main data of the analysis has been collected from the web site of the organization and through the semi-structured interview method. Data collected from 41 participants has been analyzed with UCINET 6.0 and presented visually in the graphics. According to the findings of the study, in the formal structure 41 actors and 102 connections, and in the informal structure 46 actors and 424 connections have been identified. The findings revealed that only 4 of the appointed administrators are informal leaders as well within the network. A total of 45 cliques have been identified within the network, the smallest one consisting of 3.

**Keywords:** formal and informal organization, organizational structure, leadership, network, advice networks, social network analysis

## 1. GİRİŞ

Örgütler, ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlar topluluğu ya da insan ilişkileri ağı biçiminde açıklanabilir. Örgütlerin görünen yüzleri olarak biçimsel yapıları, karanlık yüzleri olarak da insan ilişkilerinin oluşturduğu biçimsel olmayan yapıları vardır.

\* Bu araştırma 29-31 Ekim 2015 tarihlerinde Çek Cumhuriyetinde düzenlenen 1. Uluslar arası Yaşam Boyu Öğrenme ve Herkes İçin Liderlik konferansında sözlü bildiri olarak sunulan ve özeti yayınlanan çalışmanın genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş halidir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Sinop-Türkiye. e-posta: [zugurlu@sinop.edu.tr](mailto:zugurlu@sinop.edu.tr) (ORCID: 0000-0001-9748-6972)

Örgütler sadece kendisini meydana getiren kişi ve birimlerin toplamından ibaret olmayıp bunlar arasındaki tüm ilişkileri kapsamaktadır (Galbraith, 1974).

### 1.1. Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Örgüt Yapıları ve İlişkiler

Örgütün yapısı, en basit olarak işin, farklı görevlere ayrıldığı ve ardından bunlar arasındaki koordinasyonun sağlandığı yöntemlerin toplamı olarak tanımlanabilir (Mintzberg, 2014). Biçimsel örgüt, örgütün yapısını yansıtır ve *belli ortak amaçları gerçekleştirmek üzere birden çok bireyin bilinçli, kastî yani planlı olarak bir araya getirilmesi, çabalarının biçimsel olarak eşgüdümlemesi* olarak tanımlanır (Balcı, 2005; Bursalıoğlu, 1994) Biçimsel örgüt ya da ilişkiler yasalar, yönetmelikler gibi yönetsel metinlerle düzenlenen ilişkilerdir. Biçimsel ilişkiler tam olarak olmasa da örgüt şemalarında ve örgüt kılavuzlarında gösterilebilir. Normal olarak ön planda görülen, daha belirli olan, daha meşru sayılan ve farklı bir etkiye sahip bulunan bu tür ilişkilerdir (Simon, 1976). Örgütün biçimsel yapısının en iyi açıklaması Max Weber'in bürokrasi modelinde ifadesini bulur. Tüm modern örgütler Weber tarafından ileri sürülen işbölümü ve uzmanlaşma, nesnellik, hiyerarşi, kurallar ve düzenlemeler, kariyer yönelimi gibi bürokratik özelliklere sahiptir. Az ya da çok tüm modern örgütlerde bu özellikler bulunur (Hatch, 1997). Örgüt şemalarında görülebilen biçimsel yapı, aynı zamanda örgütte bürokrasinin izleyeceği yolu da gösterir (Galbraith, 1974). Ancak biçimsel olmayan yapılar biçimsel yapılar kadar net biçimde ortaya konulmasa bile açıklayıcı bir özelliğe sahiptir. Jensen (1995) biçimsel olmayan yapıları ya da kişilerarası ilişkilerin oluşturduğu ağların açıklayıcı özelliğe sahip olmasını bu ağların *dikte edilemez* sadece gözlenerek etkilenme özelliği ile açıklamaktadır.

Biçimsel örgüt içindeki kişilerarası kendiliğinden gerçekleşen ilişkiler biçimsel olmayan örgütleri oluşturur. Biçimsel olmayan ilişkiler, iletişim, birlikte çalışma ve rekabet gibi sosyal etkileşim biçimlerini içerir ve kaçınılmaz olarak ortaya çıkar. Örgütte kişilerarası sosyal etkileşim, grup üyeleri arasındaki sosyal ilişkilerde farklılıklar ortaya çıkarır ve grubun biçimsel olmayan statü yapısını önemli ölçüde belirler (Aydın, 2007) Farris'e (1979) göre biçimsel ve biçimsel olmayan yapılar arasındaki en temel farklılıklar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Örgüt Yapıları Arasındaki Farklılıklar**

Özellikler	Biçimsel Örgüt	Biçimsel Olmayan Örgüt
1-Belirgin hedefler	1-Örgütün	1-Bireylerin
2-Yapısal birimler	2-Ofisler, pozisyonlar	2-Bireysel roller
3-İletişimin temeli	3-Resmi ilişkili ofisler	3-Yakınlık: Fiziksel, profesyonel, görev, sosyal
4-Gücün temeli (kaynağı)	4-Yasal yetki	4-Bireylerin ihtiyaçlarını karşılama kapasitesi (genellikle uzman veya referans gücü ile)
5-Kontrol mekanizmaları	5-Kurallar	5-Normlar
6-Hiyerarşinin türü	6-Dikey	6-Yatay
7-Bireylerin üyeliği	7-Belirli, kesin	7-Belirsiz
8-İletişim	8-Yapılandırılmış	8-Yapılandırılmış
9-Meydana geliş	9-Planlanmış	9-Kendiliğinden
10-Zaman içinde değişim	10-Aşamalı, sıralı	10-Artan biçimde
11-Grup liderliği	11-Açık, belirgin	11-Üstü kapalı, örtük

Örgüt ve yönetim alanında biçimsel olmayan ilişkilerin öneminin fark edilmesi klasik dönemden Neo-klasik döneme geçişi sağlamak açısından önemlidir. İnsan ilişkilerinin örgütsel ortamda örgütün verimliliği ve performans üzerindeki etkisi her dönem temel araştırma konuları içinde yer almıştır. Hawthorne Araştırmalarında (1924-1932) elde edilen bulgular, bireysel davranışın grup normlarından önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur (Robbins ve Judge, 2012).

Örgüt ortamında biçimsel olmayan ilişkilerin oluşumu hakkında farklı gerekçeler ileri sürülmüştür. Mintzberg (2014) örgütte bir işgörenin görevini yerine getirmek için bilgiye kritik



biçimde ihtiyaç duyduğu durumlarda biçimsel kanallar atlanarak erişildiğine sıklıkla rastlandığını belirtmiştir. Crampton ve Hodge (1998) biçimsel olmayan yapıda bilginin söylenti ve dedikodu olarak adlandırılan ağ ilişkileriyle çok daha hızlı yayıldığını belirtmektedir. Örgütlerde işgörenler aşağıdaki nedenlerle diğer insanlarla kişisel etkileşime girmektedir (Baker, 1981; Han, 1983; Cobb, 1986): (1) Gruba aidiyet (2) kimlik gelişimi ve onaylanma (3) kendine alan açma (4) belirsizlik ve stresten korunma (5) riskleri azaltma (6) kaynaklara daha kolay ulaşma. Örgütlerde işgörenler biçimsel örgütün kendilerini yeterince ifade etme olanağı yaratmadığı durumlarda daha çok bu tür ilişkiler kurarak bunu telafi etmektedirler.

Örgütlerde biçimsel olmayan ilişkiler yoluyla işgörenlerin birbirine yardım ettikleri, işlerin yapılmasını kolaylaştırdıkları çok sayıda örnek mevcuttur. Ancak aynı durum tam tersi için de geçerlidir. Biçimsel olmayan yapıda ağ ilişkileri ile işi zorlaştırmak, yapılmasını engellemek, kritik bilgiyi paylaşmayarak bilgi akışını engellemek gibi tam aksi davranışlara da sık rastlanmaktadır. Biçimsel olmayan ilişkilerin en bilinçli gerekçesi, işgörenlerce terfi ve pozisyon kapmak, diğerinin yükselmesine engel olmak, güç ve çıkar avantajları elde etmek, ekonomik çıkar sağlamak, kararları etkilemek, yeniliklere ve değişime direnç oluşturmak, üstleri etkilemek için kullanılmalarıdır (Farris, 1979; Forsyth, 2006).

Örgütlerde biçimsel olmayan yapıların ortaya çıkarılması, işgörenlerin hangi amaçlarla ve hangi içeriklerle bu ilişkileri oluşturdukları ve performansı nasıl etkiledikleri önemli bir araştırma konusu olmuştur. Örgütsel yapıların analizi için yapılan farklı araştırma yaklaşımları örgüt yapısı ve örgütteki işgörenlerin performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Monge ve Eisenberg (1987, akt: Monge ve Contractor, 2001), çoğu örgüt kuramının bu konuda üç ana düşünce okulundan birine yerleştirilebileceğini öne sürmektedir: Konumsal, ilişkisel ve kültürel. Örgüte konumsal bakış, işgörenlerin örgütte pozisyonlarını ve rollerini; ilişkisel bakış, örgütteki bireylerin, biçimsel ilişkileriyle tutarlı ya da tutarlı olmayan ağ etkileşimlerini; kültürel bakış ise bireylerin örgütlerdeki etkileşiminin, hem yapının hem de bireyin ötesine giden ortak bir temel yapı tarafından belirlenmesine odaklanır. Hunter (2015) örgüt analizi araştırmalarını genel olarak iki ana akımda değerlendirmiştir. Birincisinde, örgütün biçimsel yapısı üzerinde durulmuştur. Geleneksel araştırmaları temsil eden bu bakış açısında merkezileşme, resmileştirme, dikey ve yatay farklılaşma, kontrolün kapsamı ve uzmanlaşma gibi ölçülebilir yapısal boyutlarda değişen hiyerarşik otorite ilişkileri örüntüsüne odaklanılmaktadır. İkincisi, örgütteki birim, bölüm ve işgörenlerin davranışlarını birbiri ile ilişkilerini dikkate alarak incelemektedir. Bunlardan ilki geleneksel araştırma yaklaşımları ile yürütülürken ikincisi, daha sonra da ayrıntılı olarak açıklanan sosyal ağ perspektifi ile yürütülen araştırmalardan oluşmaktadır.

Örgütleri anlamak için sadece biçimsel ya da sadece biçimsel olmayan taraflarıyla analiz etmek yeterli değildir. Bu ikili yapının farklılıklarını bir analogi ile açıklayan Krackhardt ve Hanson'a (1993) göre:

*...örgütün canlı bir organizma olarak düşünüldüğünde kemikler örgütün biçimsel yapısını, sinir sistemi ise biçimsel olmayan yapısını temsil eder. Kemikler ya da iskelet yapısı sert, nispeten görünürdür ve organizmayı ayakta tutar. Ancak işleyişin hassas biçimde sürdürülmesini sağlayan sinir sistemidir. Sinir sistemi görünmez ancak varlığı hissedilir.*

Bu yapının açığa çıkarılması ve anlaşılması diğerine nazaran çok daha farklı yaklaşımlar ve teknikler gerektirir. Analiz yöntemine ya da altta yatan etkenlere bakılmaksızın belirgin olan şey, hiçbir örgütün sadece örgüt şemasını kullanarak tatmin edici bir şekilde tanımlanamayacağıdır (Waldstrom, 2001). Bu nedenle örgütün biçimsel yapısı kadar biçimsel olmayan yapısının da analiz edilerek anlaşılması yöneticiler için daha doğru bilgi edinilmesini kolaylaştıracaktır.

Başka bir tartışma konusu da örgütün biçimsel olmayan yapısının incelenmesinde hangi tür ilişkilerin incelenmesi gerektiğidir. Araştırmalarda incelenen ilişkiler de farklılık göstermekle birlikte yaygın biçimde incelenenlerden örnekler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Biçimsel Olmayan Örgüt Yapılarının Analizinde İlişki Türleri ve İçerikleri**

Araştırmacılar	İlişki Türleri	İlişki İçerikleri
Tichy ve Tushman (1979)	-Teknik -Siyasal -Kültürel	Teknik yaklaşım: işle ilgili konular, Siyasal yaklaşım: bireysel ve grup hedefleri; Kültürel yaklaşım: örgüt içindeki örtük, zımnî ve daha derin anlamlara ve paylaşılan değerler.
Monge ve Contractor (2001)	-Üretimle ilgili -Yenilikçi -Koruma amaçlı	Üretimle ilgili mesajlar: belirli bir işin yapılması sırasında ve buna ilişkin ihtiyaçlar için kurulan ilişkiler ve bu bağlamda gönderilen mesajlar. Yenilikçilik mesajları: örgütsel problem çözüme ve işlerin yapılış yollarını iyileştirme. Koruma mesajları: sosyal ve psikolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan içerikteki mesajlar.
Ibarra (1992)	-Araçsal ilişkiler -Yakın kişisel ilişkiler	Araçsal ilişkiler: kısa vadeli hedeflere dayanan günlük ilişkiler. Yakın kişisel ilişkiler: iktidara ve nüfuzla dayalı otorite ilişkileri
Krackhardt ve Hanson (1993)	-Öneri -Güven -İletişim	Öneri ağları: örgütte teknik veya profesyonel güce sahip olanlar. Güven ilişkileri: arkadaşlık ve sevgi bağları. İletişim ağı: örgütteki genel bilgi akışı.
Waldström (2001)	-Etkileme, -Politik -Üretim -Kültürel	Etkileme: arkadaşlık, güven ve samimi yakın ilişkiler. Üretim: öneri, araçsal ve teknik bilgi değiş-tokuşu ve yenilikçilik. Politik: etki, güç ve otorite. Kültürel: iletişim ve enformasyon akışı türü ilişkiler.
Borgatti, Everett ve Freeman (1999), Kilduff ve Tsai (2003), Cross ve Parker (2004)	-İşbirliği, -Enformasyon, -Katılığ gösteren ilişkiler -Esenlik ve Dayanışma ilişkileri	İşbirliği: iletişim, bilgi paylaşımı, problem çözüme ve buluşçuluk. Enformasyon paylaşma potansiyelini gösteren ilişkiler: bilgi farkındalığı, bilgiye ve birbirine erişim, katılım ve güven türü ilişkiler. İlişki ağlarındaki katılığ gösteren ilişkiler: karar verme, liderlik, iletişim yoğunluğu, görev akışı ve etki gücü. Örgütte esenliğı ve dayanışmayı gösteren ilişkiler: hoşlanma, dostluk, kariyer desteğı, kişisel destek, enerji ve güven ilişkileri.

Tablo 2’de görüldüğü gibi örgütlerin analizinde biçimsel örgütün netliğine karşın biçimsel olmayan ilişkilerin analizindeki farklı ilişki türlerinin çeşitliliğı dikkat çekmektedir.

Biçimsel olmayan ilişkilerin incelenmesinde özel bir takım yaklaşımların gerekliliğı pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Hanneman (1987) birden fazla sosyal aktör tarafından oluşturulan karmaşık dinamik süreçlerden oluşan sosyal eylemlerin tek bir faktörden etkilenmediğini ve daha karmaşık dinamiklere sahip olduğunu ileri sürmüştür. Doğrusal olmayan ilişkiler sonucu oluşan ve hızlı bir şekilde değişen dinamik ilişkiler yapısı, pozitivist paradigmanın indirgemeci yaklaşımı ile parçalarına ayrılıp analiz edilememektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, örgütlerin karmaşıklığını analiz edebilmek için yeni araçlar ve bakış açıları ortaya koymaktadır (Öztaş, 2003). Kesin sınırlarını belirlemek zor olsa da yeni bilim içerisinde ağ, kuantum, kaos, karmaşıklık, kendiliğinden örgütlenme, karmaşık uyarlanabilir sistemler gibi bir çok kuramlar demetini barındırmaktadır. Bunların hepsinin ortak özelliğı tamamen doğrusal olmayan bir sistemi ifade etmesidir (Marion, 2008).

## 1.2. Sosyal Ağ Kuramı

Ağ kavramı modern çağın belirleyici paradigmalarından biridir (Castells, 2008). Ağ kuramı, ağı oluşturan aktörler arasındaki ilişkilerin özelliklerinden çok ilişkilerin yapısını inceleyen bir kuramdır (Wasserman ve Faust, 1994). Sosyal ağ kuramının temel varsayımı, insanların ilişkili olmasından dolayı benzer şekilde düşünme ve benzer şekilde davranma eğiliminde olduğudur. Kuram, belli bir gruptaki aktörlerin (bireyler, gruplar, örgütler) aralarındaki bağları inceler ve aktörün sosyal davranışını içinde bulunduğu ağlardan oluşan

sistemi bir bütün olarak ele alarak açıklar (Tichy, Tushman ve Fombrun, 1979; Nooy, Mrvar & Batagelj, 2005).

Emirbayer ve Goodwin'e (1994) göre, sosyal ağlar belirli bir bağlam içerisinde mümkün olan tüm sosyal ilişkiler kümelerinin (iletişim, güç, alışveriş ilişkileri) aktörleri birbirlerine bağlamasıyla oluşmaktadır. Knoke ve Kublinski (1982) sosyal ağları, iyi tanımlanmış gruplardaki aktörler arasındaki bağlantılardan oluşan ilişki örüntüleri olarak tanımlamaktadır. Christakis ve Fowler (2012) ağ kavramını, insanlar arasındaki belirli bir bağlantılar kümesi olarak tanımlarken bağlantıların ve bu bağların kendine özgü yapısı nedeniyle bireylerin kendisinden daha önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlar, bütünü neden parçalarının toplamından daha büyük olduğunu açıklar. Bağların özgül yapısı ise ağların nasıl işlediğini anlamak açısından son derece önemlidir (Barnes, 1954). Bir ağı oluşturan üç ana unsur: aktörler, aktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkiler yumağının farklı bileşimlerinden ortaya çıkardığı yapıdır (Öztaş ve Acar, 2004). Çok sayıda disiplinden yararlanılarak oluşturulan sosyal ağ kuramı hem bir kuramsal altyapı hem de yöntemler demeti olarak tanımlanmaktadır (Barabasi, 2010; Nooy, Mrvar & Batagelj, 2005). Ağ kuramı eklektik bir yapıya sahiptir üç ana kaynaktan beslenmiştir (Kilduff ve Tsai, 2007).

Sosyal ağ kuramının ilk kaynağı matematik, fizik, sosyal psikoloji gibi alanlardan ödünç alınan kuramlardır. Sosyal ağ kuramının kavramlarından çoğu matematikteki grafik kuramından türetilmiştir. Grafik, noktalar grubu veya noktaları birleştiren çizgiler ve kenarlardan oluşur. Ağ kuramında noktalar (node) seçilen analiz birimi olarak kişiler, örgütler, ülkeler gibi her tür aktörleri; çizgiler ya da oklar (edge, tie) ise önceden belirlenen ve tanımlanarak analiz edilen aktörler arası ilişkileri; bu okların yönü ise aktörler arasındaki ilişkilerin karşılıklı olup olmadığını temsil eder. Aktörlerin birbirine bağlantılı olma dereceleri merkezilik ölçümleri adı verilen sosyal ağ analizine özgü biçimlerde (Tablo 3) hesaplanabilir ve oldukça derinlemesine matematik ve fizik modellerden yararlanır (Christakis ve Fowler, 2012; Nooy, Mrvar & Batagelj, 2005; Scott, 2000). Özellikle bu alanda son yıllarda çok sayıda yeni analiz yazılımlarının (UCINET, Pajek, NodeXL, SIENA, NetMinet, Mathematica, EgoNet, Gephi, Tulip gibi) ortaya çıkması bu konuda artan araştırma eğiliminin gerekçelerinden biridir. Bilişim teknolojisindeki gelişmeler daha büyük veri kümelerini daha derinlemesine ve çoklu ilişkilerle analiz etmeyi kolaylaştırmıştır.

**Tablo 3: Sosyal Ağ Analizi Ölçümleri**

Sosyal Ağ Analizi Ölçümleri	Tanım ve Açıklama
Ağ Merkezileşme (Network Centralization)	Bir aktörün bağlı olduğu aktörlerle olan ilişkilerinin sayısının, bu ikinci aktörlerin diğer aktörlerle olan ilişkilerinin sayısına ağırlıklandırılmış oranı.
Yoğunluk (Density)	Bir ağdaki aktörler arası mevcut bağların sayısının, olması muhtemel en çok bağ sayısına oranı. 0-1 değerleri arasında değerler alabilen yoğunluk oranının yüksek olması ağ içindeki aktörlerin daha sıkı bağlantılı olduğunu gösterir.
Derece (Degree)	Diğer aktörlerle olan doğrudan bağlantıların sayısıdır. Derece, ağ içindeki aktörlerin birbirleri ile bağlantılarının toplam sayısı olarak tanımlanmaktadır.
Gelen Derece (In-degree)	Diğer aktörlerden aktöre doğru olan bağlantıların sayısı (gelen bağlantılar) (Seçilme sayısı)
Giden Derece (Out-degree)	Aktörün diğer aktörlere doğru olan bağlantılarının sayısı (giden bağlantılar) (Seçme sayısı)
Yakınlık (Closeness)	Grup içindeki aktörlerin birbirine uzaklığının mesafesini veren ölçü birimidir. Bir aktörün ağdaki diğer aktörlere doğrudan veya dolaylı olarak mesafesinin derecesidir ve aktörün ağ içinde bilgiye erişim yeteneğini, ağdaki diğer aktörlere ne kadar hızlı bağlanabileceğini yansıtır.
Arasındalık (Betweenness)	Ağ içindeki aktörün diğer aktörlerin arasında (yolları üzerinde) bulunma derecesi, köprü.
Öz-vektör merkeziliği (eigenvector centrality)	Bir aktörün ağ yapısı içindeki önem derecesi.
Kümelendirme Katsayısı	Ağ içindeki çeşitli aktörlerin komşuları ile aralarındaki doğrudan bağlantılarının bir

(Clustering Coefficient).	ölçüsüdür. 0-1 değerleri arasında değerler alabilen kümelenme katsayısının yüksek olması ağ içindeki aktörlerin daha sıkı bağlantılı olduğunu gösterir.
Klik (Clique)	Bir ağın birbirine doğrudan ve güçlü bağlarla bağlı aktörlerinin oluşturduğu alt kümesi. N-Klik: Bir ağın n sayıdaki bağla birbirine ulaşabilen tüm aktörleri
Köprü (Bridge)	İki aktörü birbirine bağlayan ve ortadan kaldırılması durumunda iki aktörü bağlantısızlaştıracak bağ.
Köprübaşı /Ulak (Gatekeeper)	Ağın dış dünya ile bağlantısını sağlayan tek aktör
Yalnız –İzole (Isolated)	Ağdaki diğer aktörlerle bağlantısı olmayan aktör.
Yıldız (star)	Bir gruptaki en yüksek merkeziliğe sahip (yıldızın ortasındaki) aktör.
Yapısal Boşluk	İki bağımsız ağ ya da aynı ağ içerisindeki iki aktör ve/veya grup arasındaki bağlantısızlık durumu.
Merkezlilik Ölçüleri (Centrality Measures)	Derece, yakınlık, arasındalık ve özvektör merkeziliğinin birlikte değerlendirilmesi.

*Kaynak:* Chiristakis ve Fowler, 2012; Nooy, Mrvar & Batagelj, 2005; Öztaş ve Acar, 2004; Scott, 2000; Wasserman & Faust, 1994'tan uyarlanarak oluşturulmuştur.

İlk uygulamalarının Moreno'nun (1963) sosyometrik analizlerine dayandığı düşünülürse bu konuda çok büyük bir yol kat edildiği görülebilir. Sosyal ağ kuramı sosyal psikolojiden denge kuramı ve sosyal karşılaştırma kuramlarından yoğun biçimde yararlanmıştır. Denge kuramı, aktörlerin diğer aktörlerle ilişki kurma eğilimlerini, grup ve kliklerin oluşumunu, ikili ve üçlü bağlantıların oluşumunu açıklarken sosyal karşılaştırma kuramı, insanların oluşturduğu ağ bağlantıları ve bu bağlantıların tutum ve davranışlar üzerindeki etkileri hakkında öngörülerde bulunur. Sosyal ağ kuramında benzerlik (homophily) ilkesi birçok sosyal etkileşim sürecinin temelini oluşturur. Buna göre, insanların kendilerine çeşitli açılardan (ırk, cinsel kimlik, aynı bölgeden gelmek gibi) benzer kişilerle ilişki kurmayı tercih ettiklerini, kişinin fikir ve yeteneklerini değerlendirmede, karar almada en çok kendisine benzeyenlere yöneldiğini savunur (Kilduff ve Tsai, 2007). Ancak sosyal ağ analizinde karşıtlığı (heterophy) barındıran ilişkiler de değerli sayılır ve bu sosyal ağ analizine özgü kuramların geliştirilmesine ilham kaynağı da olmuştur.

Sosyal ağ kuramının ikinci kaynağı kendine has oluşturulan kuramlardır. Bu kuramların oluşmasındaki en temel tartışmalardan biri, değerli olanın benzerlikler ve yakın ilişkiler mi yoksa farklılıklar ve uzak ilişkiler mi olduğu yönündedir (Sözen, 2012). Bu temel tartışma sosyal ağ kuramı içinde çeşitli farklı kuram ve analiz yaklaşımlarının oluşmasına yol açmıştır. Coleman'ın (1990) güven esaslı olan yakın ve güçlü ilişkileri ya da benzerlikleri değerli saymasına karşın Granovetter'in (1985) zayıf bağların gücü kuramına göre, ağa değerli ve yeni bilgi uzak ve zayıf bağlantılar tarafından taşınabilir. Buna ek olarak Burt (1997) yapısal boşluk kuramında aktörlerin birbirleri ile ilişkisi olmayan tarafların bağlantısını sağlamada üstlendikleri aracılık rolünün (yapısal boşluklar) ağ ilişkilerinin niteliğinden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal ağ kuramının üçüncü kaynağı örgüt ve yönetim alanındaki kuramlardır ve bu etkileşim iki yönlüdür. Sosyal ağ kuramı, *durumsallık kuramına* yeni bir dinamizm kazandırmıştır. Hansen (1999) ağ yaklaşımıyla yürüttüğü bir araştırmada, güçlü bağların karmaşık bilgilerin aktarılmasında, zayıf bağların ise sistematik hale getirilmiş bilgilerin aktarılmasında daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada Barley (1990) tarafından örgütte kişiler arası sosyal bağların doğasına bağlı olarak teknolojinin yapıyı nasıl farklı bir şekilde etkileyebileceği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular durumsal yaklaşımı da destekler niteliktedir ve varsayımların ampirik verilerle desteklenmesine katkı sağlamıştır. Sosyal ağ araştırmacılarının en fazla yararlandığı örgüt teorilerinden biri olarak *kaynak bağımlılığı kuramı*, odadaki örgütlerin diğer örgütlerle ilişkilerinin ve kaynakların istikrarlı dağılımının önemini tanıırken sosyal ağ kuramı bu akışın daha verimli hale getirilmesi ile ilgilenir. Kaynak bağımlılığı kuramının kavramları olarak karşılıklı bağımlılık ve kısıtlama kavramları, sadece odadaki örgütü değil, tüm örgütsel alanı inceleyen araştırmaları teşvik

etmiştir. Bu kavramların çoğunu bir araya getiren daha yeni çalışmalar *karmaşıklık bilimlerinden* türetilmiştir. *Popülasyon ekolojisi* ile sosyal ağ kuramı arasında çok sayıda kesişim ileri sürülmüştür. Hannan ve Freeman (1977) gibi araştırmacılar, örgütün meşruiyetinin örgütün pazardaki ağ bağlantıları ile ilgili olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla meşruiyet, rekabet, işe alma gibi bu kuramın temel araştırma konularının ağ fikirleri ve yöntemleri kullanılarak incelenebilme kapasitesi vardır. Aynı *biçimde işlem maliyeti kuramının* yaklaşımlarının teorik olarak aktörler arasındaki ilişkilere (işlemlere) odaklanması nedeniyle doğal olarak ağ mantığıyla uyumlu olduğu belirtilmiştir. Görüldüğü gibi sosyal ağ kuramının diğer örgüt kuramları ile uyumluluğu çok yüksektir ve örgüt olgularını açıklama kapasitesi vardır (Kilduff ve Tsai, 2007).

Ancak sosyal ağ kuramına yönelik en temel eleştiri, kullandığı ölçme tekniklerinin tanımları yapılmış olsa da operasyonel tanımlarının hala sosyal ağ araştırmacılarının kendi içinde de tartışılmaya devam edilmesidir (Emirbayer ve Goodwin, 1994). Aynı şekilde Barnes (1979), ağ büyüklüğünü belirleyen sınırların keyfi olarak tanımlanmasının ağ içinde önem arz eden özelliklerin bazılarının ihmal edilmesi nedeniyle sonuçlar üzerinde yanıltıcı olabileceğini belirtmektedir. Araştırmacılarıdaki genel eğilim, operasyonel bir sınır belirlemek (veri toplanacak ilişki türünün açıkça tanımlanması) ve ağ verilerinin bu aktörler ve bu aktörlerin doğrudan ilişkide buldukları aktörlerden kartopu örnekleme yöntemi ile toplanması biçimindedir. Ağ büyüklüğüne ve veri toplamada nereye kadar (hangi aktöre kadar) gidilebileceğine ilişkin sorun bu biçimde aşılrken bunun birden fazla veri toplama tekniği kullanılarak veya iki ya da daha fazla uygulama arasındaki korelasyonun hesaplanması ve ağların sosyal ağ analizinin kendisine has ölçümlerle karşılaştırılmasıyla aşıldığı (Barnes, 1979; Everett ve Borgatti, 2005; Marsden, 1990; Nooy, Mrvar & Batagelj, 2005) ancak asıl sorunun bakış açısından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Hanneman'a (1987) göre, ağ yaklaşımı ile yapılan araştırmalar aktörlerin özelliklerinden çok aktörler arası ilişkilerin oluşturduğu yapıya odaklandığı için gözlemler birbirinden bağımsız değildir. Bir aktör seçildiğinde aktörle ilişkili olan ve onun ağında yer alan tüm aktörler ağı dahil edilir ve ilişkiler örüntüsü bu biçimde oluşturulur. Dolayısıyla toplanan veri sosyometrik veri gibi ele alınmalıdır. Pozitivist paradigma gözlemlerin birbirinden bağımsız olduğunu varsayarken ağ yaklaşımlarında gözlemler birbiri ile ilişkilidir. Dayandığı temel varsayımları birbiri ile taban tabana zıttır ve onu farklı kılan da budur. Bu nedenle ilkinde aktör niteliklerine yoğunlaşırken bu yeni paradigmadaki ilişkinin oluşturduğu yapı ve bunun niteliği ile ilgilenilir (Barabasi, 2010; Christakis ve Fowler, 2012; Scott, 2000). Dolayısıyla burada sorunu yaratan, paradigması farklı bir araştırmayı eski paradigmanın kurallarına göre yargılama ve onu meşrulaştırma kaygılarından kaynaklanmaktadır. Ağ araştırmalarını geleneksel yaklaşımlardan ayıran bazı ayırt edici özellikler şunlardır (Kilduff ve Tsai, 2007): (1) Ağ araştırması, aktörlerin niteliklerine değil, ilişkilere ve ilişki kalıplarına odaklanır. (2) Ağ araştırması çoklu analiz seviyelerine uygundur ve bu nedenle mikro-makro bağlantılarını sağlayabilir. (3) Ağ araştırması, nicel, nitel ve grafiksel verileri bütünleştirerek daha kapsamlı ve derinlemesine analizlere olanak sağlar. Bu özelliklerin hiçbiri sosyal bilimlerdeki geleneksel yaklaşımlarda tam olarak yer almamaktadır. Burt'ın (1992) belirttiği gibi, sosyal ağ analizi, sosyal kuramın mikro ve makro düzeylerini birleştirme potansiyeli taşıyan güçlü bir metodolojidir.

Tüm kısıtlılıklarına rağmen özellikle biçimsel olmayan örgütün ortaya çıkarılmasında ve çeşitli ilişkilerin analiz edilmesinde ağ temelli yaklaşımların katkısı fazladır. Örgütlerin belirsizliklerle başa çıkmaları hem kendi karmaşıklıkları hem de çevrelerinden gelen belirsizlikler karşısında ayakta kalabilmeleri ancak sistem dinamiklerinin örüntülerini iyi anlamakla mümkündür (Senge, 1990). Örgütlerde sosyal ağ yaklaşımının uygulama potansiyeli çok yüksektir. Örgütlerde farklı düzeylerdeki ilişki yapılarının incelendiği sosyal ağ yaklaşımıyla yürütülen çeşitli araştırmalarda, kişiler arası (Cross ve Cummings, 2004; Kilduff ve Tsai, 2007; Krackhardt ve Hanson, 1993; Sparrowe, Liden, Wayne ve Kraimer, 2001),

birimler, bölümler ve çalışma grupları arasında (Cummings ve Cross, 2003; Hansen, 2002; Shaw, Duffy, Johnson ve Lockhart, 2005; Tichy ve Tushman, 1979; Tichy, Tushman ve Fombrun, 1979) ve diğer örgütlerle (Cross, Dickman, Newman-Gonchar ve Fagan, 2009; Bess, Speer ve Perkins, 2012) olan çeşitli ilişkiler incelenmiştir. Uluslararası literatürde yaygın olmakla bile Türkiye'deki literatürde henüz örgüt analizi çalışmalarında sosyal ağ analizi yaklaşımlarının yeterince yaygınlaşmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde Öztaş (2007) ağ analizi ve sosyal sermaye; Sözen (2006, 2007) örgütlerarası ilişkilere kurumsal çevrenin etkisi; Ögütveren (2007) ağ içinde güven, Köker (2008) ağların yenilik derecesi üzerindeki etkileri, Özkan-Canbolat (2010) eşbiçimlilik ve sosyal etki ilişkisi, Uğurlu (2016a, 2016b) örgütler arası işbirliğinin düzeyleri, okul ve kurumlarla işbirliği ilişkisi, eğitim fakülteleri arasındaki ilişki gibi çeşitli konulardaki örgüt araştırmalarında sosyal ağ yaklaşımlarının kullanımına rastlanmaktadır. Bu araştırmanın bu konudaki eksikliği gidermede katkı sağlayacağı ve ülkemizde örgüt, yönetim ve diğer sosyal bilimlerdeki araştırmalarda yöntem zenginliği yaratacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı bir eğitim örgütünde öneri isteme ve güven ağlarını ortaya çıkararak biçimsel yapı ile biçimsel olmayan yapının karşılaştırılmasını ve ağ içindeki atanmış liderlerin sosyal ağ içindeki konumlarını, ağ içindeki bölünmeleri ve biçimsel olmayan liderleri açığa çıkarmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Örgütte biçimsel ve biçimsel olmayan yapıdaki işleyişte aktörler arası etkileşimin ilişki yoğunluğu nasıldır?
- 2- Örgütte atanmış yöneticilerin güven ve öneri ağı içindeki konumu nasıldır? Bu bağlamda:
  - a) Örgütte yöneticilik görevi olmadığı halde ağ içinde biçimsel olmayan liderler var mıdır? Varsa hangileridir?
  - b) Örgütte hangi aktörler diğer aktörlere göre daha etkin ya da etkin olmayan roller üstlenmektedir?
  - c) Örgütte alt gruplar ve klikler nasıldır? Ağ içinde ne tür bölünmeler bulunmaktadır?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi süreçleri açıklanmıştır. Araştırmada aynı zamanda örgüt analizinde sosyal ağ analizinin kullanımı ve kendine has ölçümleri yol gösterici olması amacıyla her basamakta tanıtılmıştır.

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma sosyal ağ analizi yöntemiyle yapılmıştır. Sosyal ağ analizi, aktörler arası ilişkilerin ortaya çıkarılmasında kendisine has ölçümlere sahip disiplinlerarası bir araştırma yaklaşımıdır. Aktörler ve aktörler arası ilişkilerin ve bu ilişkilerin oluşturduğu yapının sayısallaştırılarak ya da grafik halinde ortaya çıkarılmasını sağlar. Freeman'a (2004) göre şu özellikler tüm modern sosyal ağ analizi örneklerinde yer alır: Sosyal ağ analizi, toplumsal aktörleri birbirine bağlayan yapısal bağlar hakkında sezgileri gerekçelendirir. Bu ampirik veri, sistematik olarak toplanır ve kontrollüdür. Bu veri grafiklerle sunulur. Bu hesaplamaların yapılmasında matematiksel modellere güvenilir.

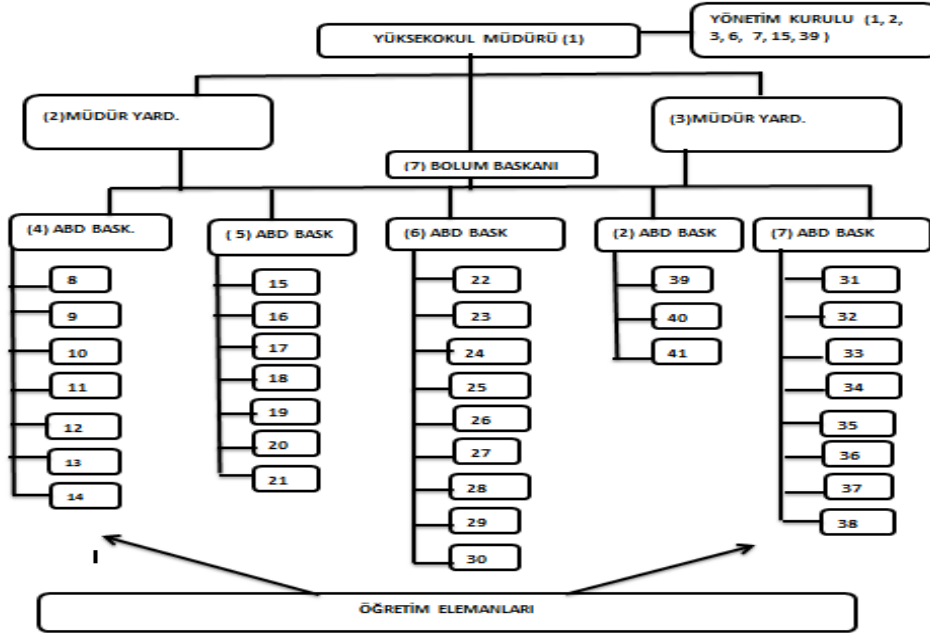
### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2014-2015 döneminde, yükseköğretim sisteminde yer alan bir meslek yüksekokulunda görevli olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmaya toplam

41 katılımcı destek vermiştir. Katılımcıların 5'i profesör, 6'sı doçent, 21'i yardımcı doçent, 9'u araştırma görevlisidir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada analize esas veriler iki farklı yaklaşımla toplanmıştır. Örgütün biçimsel yapısına ilişkin veriler kurumun web sitesinden toplanmıştır. Eğitim örgütünün web sitesinden alınan örgüt şeması, örgütün biçimsel yapısının bir göstergesidir. Bu şemada örgütte ast-üst ilişkileri, bölümler ve birimler ve bu bölümlerde yer alan kişiler listesi yer almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Örgütün biçimsel yapısı: örgüt şeması

Şekil 1'de görülen örgüt şemasında numaralar katılımcıların her biri için verilen kodlara göre düzenlenmiştir. Örgüt şemasında hangi aktörlerin üzerinde yönetim görevi bulunduğu ve aktörler arası ast-üst ilişkileri belirgin biçimde görülmektedir. Araştırmada, örgütün biçimsel olmayan yapısının ortaya çıkarılması için öneri ve güven ağları incelenmiştir.

Araştırmanın verileri doküman inceleme ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemede örgütün biçimsel yapısını ortaya koymak için web sitesinden örgüt şeması indirilerek incelenmiştir. Araştırmanın biçimsel olmayan yapısının ortaya çıkarılması için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir: *Çalıştığınız kurumda görevinizle ilgili bir sorunun çözümünde öncelikle kimden ya da kimlerden öneri istersiniz? Kurumda mesleki konularda en çok kimin ya kimlerin görüşlerine güvenirsiniz?* Katılımcıların öneri istedikleri ve güven duydukları aktörlerden oluşan öneri ağı *biçimsel olmayan ilişki ağı* olarak tanımlanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler sosyal ağ analizi için kullanılan yazılım programı olan UCINET 6.0 (Borgatti ve Foster, 2002) ile analiz edilmiş ve sosyal ağ analizine özgü merkezilik ölçümleri olan yoğunluk, derece ve arasındalık değerleri hesaplanarak ağ ilişkileri Netdraw yazılımı ile grafik olarak ortaya konmuştur. Bu analiz sürecinde aşağıdaki esaslar dikkate alınmıştır: Aşağıda her bir analiz birimi bu araştırma açısından tanımlanmıştır:

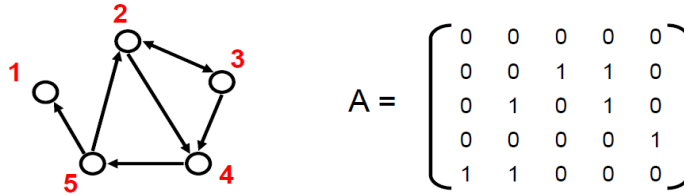
*Araştırmanın aktörleri:* Bu araştırmanın aktörleri, 2014-2015 döneminde analiz edilen eğitim örgütünün içinde öğretim elemanı statüsünde çalışan kişilerdir.

*Araştırmada incelenen ilişki:* Bu araştırmada taranan ilişki, biçimsel ve biçimsel olmayan ilişkilerdir. Biçimsel ilişki, 2014-2015 döneminde analiz edilen eğitim örgütünde içinde görevli akademisyenlerin hiyerarşik ilişkisi; biçimsel olmayan ilişki ise aynı dönemde örgütte görevli akademisyenlerin birbirinden öneri isteme ve güven ilişkisi olarak tanımlanmıştır.

*Araştırmada sosyal ağ:* Bu araştırmada sosyal ağ, analiz edilen eğitim örgütü içinde birbirinden öneri isteyen ve güven duyan akademisyenler ağı olarak tanımlanabilir.

Sosyal ağ analizi araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik konusunda farklı bakış açıları bulunmaktadır. Ağ yaklaşımı ile yapılan araştırmalar, karmaşıklık bilimlerindeki doğrusal olmayan dinamik yaklaşımları temel alır; aktörlerin özelliklerinden çok aktörler arası ilişkilerin oluşturduğu yapıya odaklandığı için gözlemler birbirinden bağımsız değildir. Bir aktör seçildiğinde aktörle ilişkili olan ve onun ağına yer alan tüm aktörler ağına dahil edilir ve ilişkiler örüntüsü bu biçimde oluşturulur (Barabasi, 2010; Christakis ve Fowler, 2012; Scott, 2000). Dolayısıyla toplanan veri sosyometrik veri gibi ele alınmalıdır. Pozitivist paradigma gözlemlerin birbirinden bağımsız olduğunu varsayarken ağ yaklaşımlarında gözlemler birbiri ile ilişkilidir. Dayandığı temel varsayımları birbiri ile taban tabana zıttır ve onu farklı kılan da budur. Bu nedenle ağ analizi araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik sorunu, analiz birimi olarak seçilecek ilişki ve aktörlerin hassas biçimde seçilmesi ve tanımlanması ile sağlanır.

Araştırmada yukarıdaki yaklaşımlarla toplanan veriler aşağıdaki kurallara uygun olarak UCINET yazılım programına girilerek analizleri yapılmıştır. Aktörler arasındaki ilişkilerin durumuna göre veriler belli kurallara göre kodlanmaktadır. Bu kodlamalar, komşuluk matrisi adı verilen bir matris oluşturur. Komşuluk matrisi, kimin kiminle bağlantısı olduğunu temsil eder (Şekil 2).



**Şekil 2. Komşuluk matrisi**

Komşuluk matrislerinin oluşturulmasında aşağıdaki kurallara uyulmaktadır (Borgatti ve Foster, 2010): Eğer bir aktör başka bir aktörle bir bağlantıya sahip ise “1”, değil ise “0” değerini alır. Sadece aktörlerin biri ilişkili olduğunu belirtmişse bu yek yönlü ilişkidir. Aktörler kendileri ile bağlantılı olamazlar. Bu nedenle aktörün kendisi ile bağlantısı “0” değeri alır. Aynı biçimde aralarında ilişki olmayan aktörler arasındaki ilişkinin değeri de “0” dır. Her iki aktör birbiri ile ilişkili ise, bağlantı çift yönlüdür ve yönlü bağlantı adını alır. Her iki aktörün ilişkileri belirtilirken “1” değeri alır. Bu kurallara uygun olarak oluşturulan veri matrisleri analiz programına girilerek sosyal ağ analizine uygun tekniklerle (Tablo 3) analiz edilmiş ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

### 3. BULGULAR

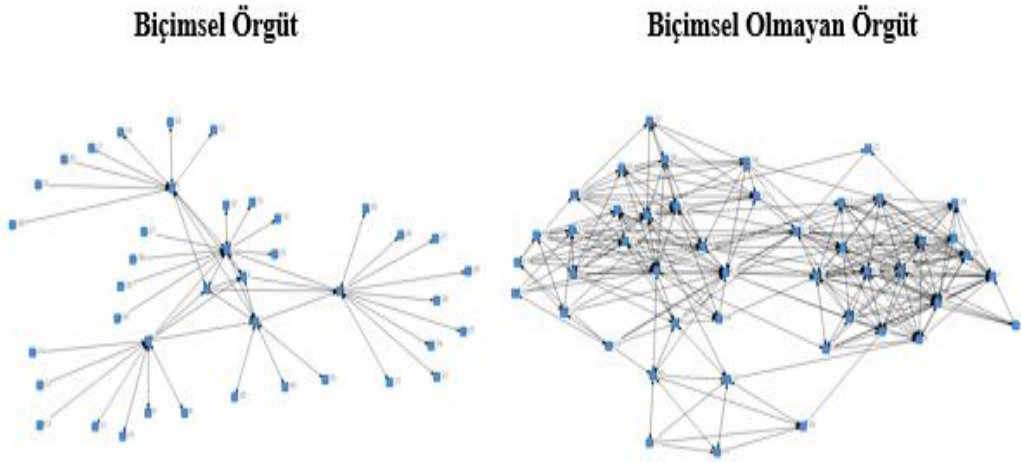
Toplanan verilere yapılan sosyal ağ analizi sonucunda biçimsel ve biçimsel olmayan örgütlerin ağ yapısal özellikleri, ağ içindeki atanmış yöneticilerin ve doğal liderlerin konumu ve ağ içinde bölünmeler ve alt gruplar-klikler ortaya çıkarılmıştır.

#### 3.1. Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Örgütlerin Ağ Yapısal Özellikleri

Araştırmada biçimsel yapının analizinde 41 aktör ve 102 bağlantı, öneri-güven ağları aracılığıyla analiz edilen biçimsel olmayan yapıda ise 46 aktör ve 424 bağlantı bulunmuştur.



Biçimsel olmayan yapının belirlenmesinde, katılımcılardan sadece örgüt içinden tercih yapmaları istenmesine karşın, farklı birimlerde (üst yönetim, diğer fakülteler gibi) görev alan aktörlerin de öneri-güven ağlarına eklenerek biçimsel olmayan yapıdaki aktör sayısını 41'den 46'ya yükseltmiştir. Aktörlerden 1-41 numaralı aktörler analiz edilen örgütün akademisyenleri, 42-46 numaralı aktörler ise farklı fakülte ve meslek yüksekokullarından ya da rektörlükten öğretim elemanlarıdır. Her iki ağ yapısı karşılaştırıldığında birinci ağ haritasında görülen ilişkiler örgütün hiyerarşik yapısını, ikinci ağ haritasında görülen ilişkiler ise örgütte çalışanların öneri ve güven ilişkilerini temsil etmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Biçimsel ve biçimsel olmayan ağların görünümü (daire= aktörler, çizgi = ilişki)

Şekil 3'te biçimsel örgüt, analiz edilen eğitim örgütünün örgüt şemasında yer alan ilişkilere göre genel görünümünün sosyal ağ analizi ile gösterimidir. Biçimsel olmayan örgüt ise, önceden tanımlandığı gibi, eğitim örgütündeki her bir aktörün kimden öneri istediği ve kimin mesleki konulardaki görüşlerine güvendiğine ilişkin biçimsel olmayan ilişkilerle oluşmuş öneri ve güven ağıdır. Bu ağ haritasında daireler aktörleri, çizgiler ise tanımlanan ilişkileri temsil etmektedir. Örgütün biçimsel yapısı ne kadar düzenli ve kimin kime bağlı olduğu ve hiyerarşik ilişkinin nasıl görüldüğünü gösterse de biçimsel olmayan yapının tam tersine son derece karmaşık ilişkiler yumağı olduğu görülmektedir. Bu karmaşıklık ilk etapta biçimsel olmayan ağ haritasında görsel olarak rahatlıkla fark edilmektedir. Ancak bu yapılar arasındaki farklılıklar, sosyal ağ analizine özgü ölçümler kullanılarak da ortaya konulmuştur (Tablo 4).

Tablo 4: Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Örgütün Yoğunluk (Density) Ölçümleri

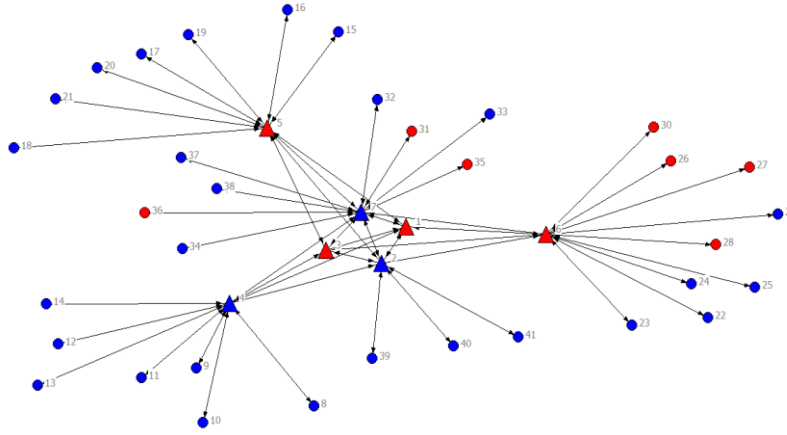
	Yoğunluk (Density)	Bağlantı sayısı (No of ties)	Ortalama bağlantı sayısı (Average degree)
Biçimsel örgüt	0.062	102.00	2.429
Biçimsel olmayan örgüt	0.205	424.00	9.217

Tablo 4'te görüldüğü gibi biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapılarının aktör ve bağlantı sayıları ve yoğunluğu karşılaştırıldığında, biçimsel olmayan örgüt yapısının hem aktör sayısı hem bağlantı sayısı ve yoğunluğunun daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada biçimsel örgütte toplam bağlantı sayısı 102 ( $Ties=102.00$ ), ortalama bağlantı sayısı 2 ( $Avr.degree=2.429$ ), biçimsel olmayan örgütte toplam bağlantı sayısı 424 ( $Ties=424.00$ ), ortalama bağlantı sayısı 9 ( $Avr.degree=9.217$ ) olarak bulunmuştur. Araştırmada biçimsel örgütün yoğunluğu % 0.62 ( $D=0.062$ ), biçimsel olmayan örgütün yoğunluğu ise % 0.21 ( $D=0.205$ ) olarak bulunmuştur.

### 3.2. Ağ İçinde Atanmış Yöneticilerin ve Doğal Liderlerin Konumu

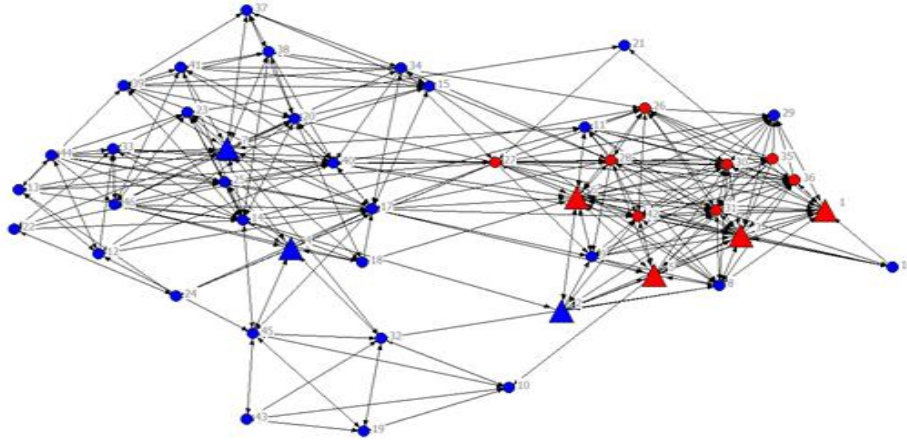
Örgütte atanmış yöneticilerin ve diğer aktörlerin ağ içindeki konumları ve varsa doğal liderlerin ortaya çıkarılması için ağ merkezileşme ölçüleri kullanılmıştır. Örgütün şemasında görülen ve hiyerarşik ilişkileri temsil eden biçimsel yapı Şekil 4’te verilmiştir. Biçimsel yapıda hiyerarşik ilişki olarak daha üst kademelerde yer alan aktörlerin (1-7 numaralı aktörler) ağın merkezinde yer aldığı ve hangi aktörlerin onların yönetim sorumluluğunda olduğu (8-41 numaralı aktörler) ağ haritasında da gösterilmiştir.

İncelenen eğitim örgütünün yönetim kademesi, 1 Müdür, 2 Müdür Yardımcısı, 1 Bölüm Başkanı ve 5 Anabilim Dalı Başkanlığından oluşmaktadır. Ağ haritasının tam ortasında yer alan 1 numaralı aktör olarak kodlanan, eğitim örgütünün üst yöneticisidir (Yüksekökol Müdürü). Biçimsel ağ haritasında görülen 2 ve 3 numaralı aktörler Yüksekökol Müdür Yardımcıları, 7 numaralı aktör ise Bölüm Başkanıdır. Her bir aktörün örgütte hangi bölüm ve birimlerde olduğu numaralarına göre örgüt şemasından da görülebilmektedir (Şekil 1 ve Şekil 4).



**Şekil 4. Biçimsel örgütte yöneticiler ve ağ içindeki konumları**

Şekil 4 incelendiğinde, daireler ve üçgenler ve kırmızı ve mavi olmak üzere farklı renkler dikkat çekmektedir. Daireler bu araştırmada örgütte birbiri ile etkileşim içinde olan ve biçimsel yapıda hiyerarşik olarak ast-üst ilişkileri ile biçimsel olmayan örgütte ise öneri isteme ve güven ilişkisi ile birbirine bağlı olan akademisyenlerdir. Bunlardan üçgenler üzerinde yönetim görevi olanlar, daireler ise yönetim görevi olmayan akademisyenlerdir. Kırmızılar daha sonra biçimsel olmayan ağ ilişkileri içinde ayrıntılı olarak açıklanan önem derecesi yüksek ve ağ içinde diğer aktörlere göre daha avantajlı olan ve ağı etkileme potansiyeli daha yüksek olan aktörleri göstermektedir. Aynı örgütün biçimsel olmayan yapısı ise Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Biçimsel olmayan örgütte yöneticiler ve ağ içindeki konumları

Araştırmada ilk bakışta kabaca ağ içinde ikiye bölünme olduğu fark edilse de ağın bileşeni 5 (*Component size=5*) olarak bulunmuştur. Başka bir ifade ile biçimsel olmayan ağ içinde beş ayrı birbiri ile yakın etkileşimde bulunan grup bulunmaktadır ve ağ bütünlüğü parçalıdır. Dikkat çeken en önemli özellik, etkin aktörlerin (kırmızı renkli aktörler) tümünün ağın bir tarafında toplanmasıdır. 1 numaralı aktör olan kurum müdürü ve çevresinde yer alan 3 diğer yöneticinin (üçgen) ve yönetici görevi olmayan bir grup aktörün, ağ içinde yönetim görevi olan bazı aktörlerden ayrı biçimde kümelenmiş olduğu görülmektedir. Bazı yönetici görevi olan aktörlerin ise ağı etkileme derecelerinin bazı yönetim görevi olmayan aktörlerden bile daha az etkin olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla biçimsel olmayan yapıda kaynağı belirsiz biçimde kümeleşmeler, kutuplaşmalar olduğu anlaşılmaktadır. Biçimsel yapının merkezilik ölçümleri incelendiğinde 7 numaralı aktör ağ içindeki en etkin aktör olarak belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Biçimsel Örgütün Merkezilik Ölçümleri

Aktörler	Degree (Derece)	Betweenness (Arasındalık)	Closeness (Yakınlık)	Harmonic Closeness	Eigenvector (Öz-değer)	2-Local Eigenvector
1	6	56.000	74.000	23.000	0.351	64.000
2	9	170.000	71.000	24.500	0.378	64.000
3	6	56.000	74.000	23.000	0.351	64.000
4	11	252.000	85.000	22.833	0.311	42.000
5	11	252.000	85.000	22.833	0.311	42.000
6	13	315.000	81.000	24.167	0.334	44.000
7	14	340.000	66.000	27.000	0.433	64.000
8	1	0.000	124.000	14.333	0.052	11.000
9	1	0.000	124.000	14.333	0.052	11.000
10	1	0.000	124.000	14.333	0.052	11.000

7 numaralı aktör ( $Deg.=14$ ) bağlantısı en fazla olan aktör olarak bulunmuştur. Bu durum orta kademe yöneticilerinin hiyerarşik yapıda, üst kademe yöneticilerine göre diğer astlarla daha fazla bağlantılı olmalarından kaynaklanmaktadır. Örgütün yapısal olarak hiyerarşik bağlantıları içinde orta kademe yöneticiliği, üst kademe yöneticiliğine göre diğer çalışanlarla daha fazla doğrudan bağlantılar gerektirmektedir (Cross ve Parker, 2004). Dolayısıyla hiyerarşik yapıda böyle bir görünüm emir-komuta ilişkisinin doğal bir sonucudur. Biçimsel örgütün analizinde diğer aktörlere göre en yüksek bağlantıya sahip aktör olan aynı aktörün arasındalık değerinin de ( $Betw.=340.000$ ) en yüksek olduğu bulunmuştur. Arasındalık, aktörler arası ilişkilerin olmadığı durumlardan oluşan yapısal boşluklarda konumlanan ve aracılık (köprü) işlevi üstlenen aktörlerin daha üst düzeyde fayda sağlayabileceği teorik temeline dayanmaktadır. Biçimsel ağ incelendiğinde, 8-41 arası tüm aktörlerin (yönetim görevleri bulunmayan öğretim elemanları)

hiyerarşik bağlantıları nedeniyle yakınlık derecelerinin eşit ( $Clo=124.000$ ) çıktığı görülmektedir. Çünkü hiyerarşik yapıda emir-komuta zincirinde bu aktörlerin tümü tek bir üste bağlıdır ve hiyerarşik yapıda bilgiye, emir ve direktiflere erişimleri bu hat üzerinden sağlandığı için resmi iletişim kanalları hepsi için aynı biçimde işlemektedir. Bu aktörler dışındaki yönetim görevleri olan ve hiyerarşik kademelerde daha üstlerde yer alan aktörler incelendiğinde 4 ve 5 numaralı aktörlerin bilgiye erişimleri ( $Clo= 85.000$ ) daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada, yukarıdaki merkezilik ölçümlerinin bir bütün olarak değerlendirilmesini de içeren başka bir ölçüm de öz-değer ölçüsüdür. Bu ölçü, bir aktörün ağ yapısı içindeki öneminin ölçüsünü gösterir. Bu ölçümün hesaplanmasında aktörün sadece bağlantı sayısı değil ilişkilerinin kalitesi de önem taşımaktadır. Biçimsel örgütün analizinde diğer aktörlere göre en yüksek öz-değer ölçüsüne sahip aktör 7 numaralı aktör ( $Eigw.=0.433$ ) olarak belirlenmiştir.

Şekil 4'te bazı aktörlerin kırmızı renk ile işaretlendiği göz çarpmaktadır. Bu aktörler biçimsel olmayan ağ içinde öz-değeri yüksek aktörler olarak bulunmuştur. Dikkat çeken nokta, üzerinde yönetim görevi bulunan bazı aktörlerin öz-değeri başka bir ifade ile ağı etkileme derecesi yüksek iken bazı aktörlerin yönetim görevleri olmasa da etki derecelerinin yüksek olmasıdır. Bu farkı yaratan biçimsel olmayan örgütteki ağ ilişkileridir. Biçimsel olmayan örgütün merkezilik ölçümleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6: Biçimsel Olmayan Örgütün Merkezilik Ölçümleri**

Aktörler	Degree (Derece)	Betweenness (Arasındalık)	Closeness (Yakınlık)	Harmonic Closeness	Eigenvector (Öz-değer)	2-Local Eigenvector
6	20	51.082	73.000	32.000	0.284	278.000
42	18	32.057	75.000	31.000	0.269	262.000
28	18	37.577	75.000	31.000	0.264	267.000
3	17	10.851	86.000	28.833	0.257	236.000
31	17	10.851	86.000	28.833	0.257	236.000
27	20	106.913	73.000	32.000	0.242	264.000
1	16	19.495	92.000	27.500	0.233	209.000
26	14	14.930	85.000	28.167	0.219	214.000
30	13	3.327	90.000	26.833	0.215	202.000
36	13	3.327	90.000	26.833	0.215	202.000
5	14	40.936	83.000	26.833	0.210	204.000
35	12	2.587	92.000	26.167	0.200	188.000
9	12	5.557	86.000	26.167	0.196	195.000
29	11	0.511	98.000	25.000	0.191	178.000
17	21	125.372	69.000	33.000	0.183	263.000
8	13	37.576	86.000	27.500	0.183	177.000
11	11	25.178	85.000	27.000	0.163	170.000
40	17	80.758	77.000	30.333	0.153	212.000
2	9	9.171	87.000	26.000	0.143	145.000
34	11	23.428	84.000	27.167	0.102	149.000
7	15	56.131	79.000	29.333	0.082	159.000
4	10	26.042	83.000	27.000	0.062	116.000
19	4	0.000	124.000	18.500	0.006	24.000

Biçimsel olmayan yapının merkezilik ölçümleri incelendiğinde 17 numaralı aktör ( $Degree\ centrality= 21$ ) bağlantısı en fazla olan aktör olarak bulunmuştur. Bu sonuç, yönetim görevi olmayan 17 numaralı aktörün öneri ve güven ağı içinde görüş ve önerilerine en çok başvurulmuş ve güvenilen aktör olduğu anlamına gelmektedir. Aynı aktörün arasındalık değerinin de ( $Betw. =125.372$ ) en yüksek olduğu bulunmuştur. Aktörün ağdaki diğer aktörlere doğrudan veya dolaylı olarak mesafesinin derecesi olan yakınlık derecesi en yüksek aktör 19 numaralı aktör ( $Clo= 124.000$ ) olarak belirlenmiştir.

Biçimsel olmayan ağ incelendiğinde, ağ içinde etkin rol oynamayan tüm aktörlerin hiyerarşik bağlantılarda olduğu gibi yakınlık derecelerinin eşit ( $Clo= 124.000$ ) çıktığı bulunmuştur. Bu aktörlerin çoğunlukla biçimsel örgüt ilişkilerinde olduğu gibi hiyerarşik bağlantılarla bilgiye eriştikleri anlaşılmaktadır. Biçimsel olmayan ilişkileri sınırlıdır ve bağlantı sayıları da genellikle düşüktür. Araştırmada, yukarıdaki merkezilik ölçümlerinin bir bütün olarak değerlendirilmesini de içeren öz-değeri yüksek başka bir ifade ile önemli ilişkileri bulunan aktör 6 numaralı aktör ( $Eigw.= 0.284$ ) olarak belirlenmiştir. Bu aktör aynı zamanda yönetim görevi de bulunan aktörlerden biridir.

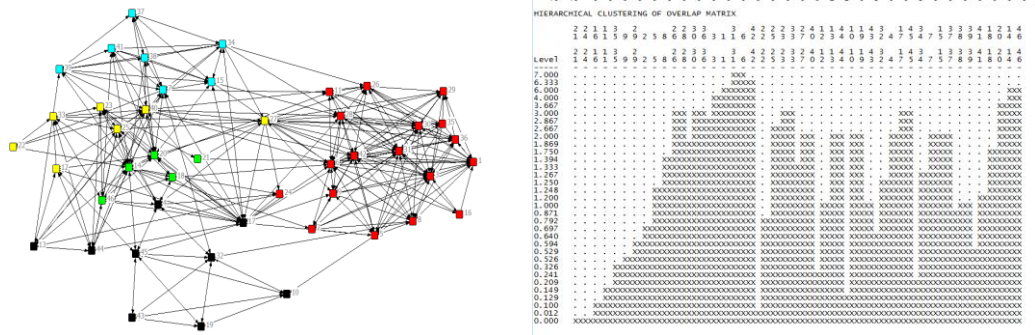
Yöneticilik görevi olan aktörlerden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 numaralı aktörler) sadece dördü (1, 3, 5, 6 numaralı aktörler) ağ içinde etkin rol oynayan ve diğer aktörleri ve ağı etkileyen *doğal lider (biçimsel olmayan lider)* olarak bulunmuştur. 2, 4 ve 7 numaralı aktörlerin yönetim görevleri olmasına karşın biçimsel olmayan ağ içindeki etkinlik dereceleri düşük bulunmuştur. 7 numaralı aktör biçimsel ağın (hiyerarşinin) en etkin aktörü olarak belirlenmişken, biçimsel olmayan ağ içindeki etkinlik derecesi düşük bulunmuştur. Biçimsel olmayan ağ içinde bağlantı sayısı en yüksek aktör 17 numaralı aktördür ( $Degree\ centrality=21$ ). Ortalama bağlantı sayısının 9 olduğu ( $Avr.\ degree=9.217$ ) biçimsel olmayan ağ içinde bu aktörün diğer aktörle bağlantı sayısı 21 olarak bulunmuştur.

Biçimsel olmayan ağ içinde öz-değeri en yüksek aktör 6 numaralı aktördür ( $Eigw.= 0.284$ ). Bu aktör, tüm biçimsel olmayan ağın olduğu gibi ağ içinde etkin olan tüm aktörleri de etrafında toplayarak ayrı bir ağ yapılanması oluşturan orta kademe yöneticiliği (Anabilim Dalı Başkanı) görevi olan bir aktördür. Öneri ve güven ağı içinde yüksek okul müdür ve müdür yardımcılarında daha etkin olarak bulunmuştur. Ağ içinde biçimsel olmayan yapıda 6 numaralı aktörden sonra en fazla etkin olan aktör 42 numaralı aktör olarak belirlenmiştir ( $Eigw.=0.269$ ). Bu aktör kurum dışındadır. 42 numaralı bu aktör aynı zamanda 6 numaralı aktörün oluşturduğu ve kendi içinde etkin aktörlerin bir arada kümelendiği aktörler içinde yer almaktadır.

Araştırmada biçimsel olmayan ağ içinde yönetim görevi olmadığı halde etkin rol oynayan yedi aktör daha bulunmuştur. 26, 27, 28, 30, 31, 35 ve 36 numaralı aktörler biçimsel olmayan tüm ağın öz-değeri yüksek aktörleridir. Aynı zamanda 6 numaralı aktörün oluşturduğu küçük kümeleme içinde yer almaktadır. Biçimsel olmayan ağ için en fazla köprü işlevi gören aktörler 17 ( $Betw.= 125.372$ ) ve 27 ( $Betw.= 106.913$ ) numaralı aktörler olarak bulunmuştur. Köprüler, diğer aktörler ve gruplar arasındaki bağlantıları kendi lehine çevirerek bundan en fazla yararlanan ve kişi ve grupları birbirine bağlayan aktörlerdir. Ağ haritasında 17 numaralı aktörün konumu incelendiğinde tüm ağ içindeki beş alt grubu birbirine bağladığı, aynı şekilde 27 numaralı aktörün de üç alt grubu köprü işleviyle birbirine bağladığı ve bu gruplardaki aktörlerle etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Bunu daha iyi görebilmek için ağ içindeki bölümleri incelemek yararlı olacaktır.

### 3.3. Ağ İçinde Bölümler: Alt Gruplar ve Klikler

Araştırmada öneri isteme ve güven ağı olarak biçimsel olmayan ağ yapısı içinde beş alt grup ( $Component=5$ ) bulunmuştur (Şekil 6).



**Şekil 6. Biçimsel olmayan örgütte alt gruplar ve hiyerarşik kümeleme matrisi**

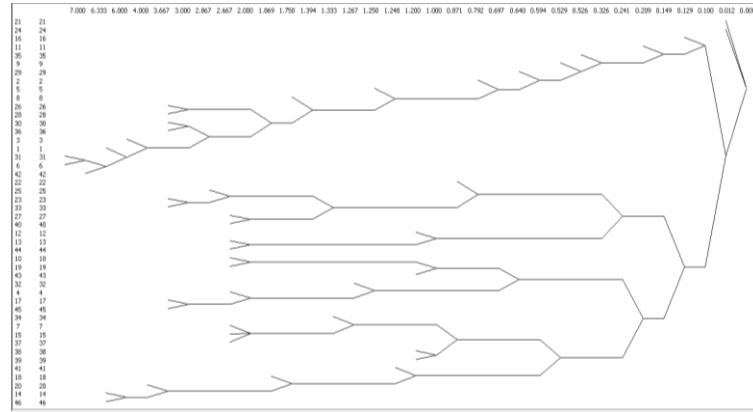
Şekil 6'da görüldüğü gibi biçimsel olmayan örgütü temsil eden öneri ve güven ağı içinde beş alt grup bulunmuştur. Aktörlerin yer aldığı alt grupların belirlenmesinde kullanılan hiyerarşik kümelere matrisinde ağ içindeki bölünmeler ve alt gruplar incelendiğinde biçimsel olmayan örgütteki alt grupların hangi aktörleri içine aldığı ve kaç aktörlü küçük alt gruplar oluşturduğu görülmektedir. Buna göre, ağ içindeki en büyük alt grup olan ve yöneticilerin büyük bir bölümünün yer aldığı birinci alt grupta 18 aktör, ikinci alt grupta 9 aktör, üçüncü ve dördüncü alt gruplarda 7'şer aktör ve en küçük alt grup olan beşincisinde 5 aktörün yer aldığı bulunmuştur (Tablo 7).

**Tablo 7: Biçimsel Olmayan Örgütte Alt Gruplar**

Alt gruplar	Aktörler	Yöneticiler
Alt Grup 1 (Kırmızı grup)	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11,16, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 42	1, 2, 3, 5, 6
Alt Grup 2 (Siyah grup)	4, 10, 13, 17, 19, 32, 43, 44, 45	4
Alt Grup 3 (Mavi Grup)	7, 15, 34, 37, 38, 39, 41	7
Alt Grup 4 ( Sarı Grup)	12, 22, 23, 25, 27, 33, 40	--
Alt Grup 5 (Yeşil Grup)	14,18, 20, 21, 46	--

Araştırmada biçimsel olmayan ağ içindeki beş parçalı bölünmede yönetici grubun büyük bir bölümünün en büyük alt grupta yer aldığı, bu grupta yer alanlarının öz-değerleri en yüksek aktörleri (6, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 42 numaralı aktörler) de içerdiği anlaşılmaktadır. Bu gruptaki aktörlerin kurumdaki bazı yöneticiler (1, 2, 3, 5, 6 numaralı aktörler) etrafında özellikle de ağ içindeki en etkin aktör olan 6 numaralı aktör etrafında kümelendikleri anlaşılmaktadır. Bu gruba girmeyen diğer iki yönetici (4 ve 7 numaralı aktörler) ise iki alt grupta yer almakta, son iki alt grupta ise hiç yönetici bulunmamaktadır.

Ağ içindeki bölünmelere ilişkin bir diğer analiz de kliklerin belirlenmesidir. Sosyal ağ analizi terimi olarak klik, alt gruplara göre aralarında nispeten daha yakın ve sıkı bağlar olan ve birlikte hareket eden aktörler topluluğudur. Araştırmada biçimsel olmayan örgüt ağı içinde en küçükü 3 kişilik olan toplam 45 klik bulunmuştur (Şekil 7).



**Şekil 7. Biçimsel olmayan örgütteki kliklerin çatal diyagramı**

Klikler içerisinde yer alan aktörlerin ağ yapısı içindeki konumları ve özellikleri incelendiğinde, hiyerarşik bağlantıları nedeniyle örgütün tüm aktörleri ile etkileşimde bulunması gereken yönetici konumundaki aktörlerin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 numaralı aktörler) sadece kendi alt gruplarında yer alan aktörler ile klikler oluşturdukları başka bir ifade ile yakın ve sıkı ilişki içinde oldukları belirlenmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Örgütlerin karmaşıklığı nedeniyle, örgütlerde gerçekte işlerin nasıl yürütüldüğü ve işgörenlerin bunu kolaylaştırmak ya da bazen zorlaştırmak için sosyal olarak birbiriyle nasıl etkileştiği konusunda halen bilgi eksikliği bulunmaktadır (Waldstrom, 2001). Yöneticinin görevi, örgütte hem biçimsel hem de biçimsel olmayan yapıyı ve özelliklerini dikkate alarak örgütün verimli ve etkili biçimde yönetilmesini sağlamaktır. Bu ikili yapının bir bütün olarak ve birbirini destekleyen biçimde yürütülmesi örgütün bu ikili yapısının daha iyi anlaşılmasını gerektirmektedir. Yöneticilerin öncelikle örgütlerde biçimsel olmayan yapının varlığını ve etki derecesinin ne kadar yüksek olduğunu kabul etmesi ile başlamak uygundur. Ancak bu biçimsel olmayan yapının dinamiklik ve karmaşıklık düzeyinin yüksek olması, biçimsel olmayan örgüt ilişkilerinin tanınmasında yöneticilerin işini zorlaştırmaktadır. Çeşitli araştırmalardan (Krackhardt & Hanson, 1993; Krackhardt, 1994; Mehra, Dixon, Brass & Robertson, 2006; Sanders, Snijders & Stokman, 1998; Cross & Parker, 2001, akt: Hunter, 2015) anlaşıldığı gibi, biçimsel olmayan yapının ortaya çıkarılması, anlaşılması, performans üzerinde etkisi yüksek olmakla birlikte açığa çıkarılması derinlemesine gözlem ya da farklı teknikler gerektirmektedir. Sosyal ağ kuramı biçimsel olmayan örgüt yapılarının anlaşılmasında yeni bir bakış açısı sunarken kendisine has ölçümlerle bunu hem grafik hem de nicel olarak ortaya koymayı sağlayan yeni bir perspektif olarak dikkat çekmektedir. Pek çok araştırmada sosyal ağ kuramına dayalı bulgular (Sarkar, Feinberg & Krackhardt, 2010; Soda & Zaheer, 2012; Sparrowe, Liden, Wayne & Kraimer, 2001; Reagans, Zuckerman & McEvily, 2004) bu konuda diğer araştırma paradigmalarının sunmadığı kadar ayrıntılı ve derinlemesine analizlerle biçimsel olmayan yapının anlaşılmasını kolaylaştırdığını göstermiştir. Bu araştırmada da sosyal ağ kuramının örgüt araştırmalarında biçimsel olmayan yapının ortaya çıkarılması konusunda getirdiği bu fırsatları doğrulamıştır.

Araştırmada biçimsel olmayan örgüt yapısının hem aktör sayısı hem bağlantı sayısı ve yoğunluğunun daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre biçimsel olmayan ve akademisyenler tarafından kendiliğinden oluşan ilişki yapısının örgütün biçimsel yapısına göre daha dinamik bir yapı olduğu görülmektedir. Hem bağlantı ve aktör sayısı hem de kurulabilecek maksimum ilişki sayısına göre kurulan ilişkinin oranı daha yüksektir. Yoğunluk oranlarının

zaman zaman karşılaştırılması incelenen birimdeki olağan dışı artışlardan ya da kopukluklardan gelecekteki olası hareketlilikleri ya da bölünmeleri öngörmeyi sağlayabilmektedir. Örneğin Kapferer (1972, akt: Kilduff ve Tsai, 2007), işgörenlerin grev faaliyetlerini öngörmek için sosyal ağ verilerini kullanmıştır.

Biçimsel ve biçimsel olmayan örgütlerin en etkin, başka bir ifade ile öz-değeri en yüksek aktörleri de belirlenmiştir. Biçimsel ağın en etkin aktörü 7 numaralı, biçimsel olmayan örgütün en etkin aktörü ise 6 numaralı aktör olarak belirlenmiştir. Ayrıca biçimsel olmayan yapıda 17 numaralı aktör, en çok görüşlerine başvurulmuş, 19 numaralı aktör, etkili aktörlere en yakın ve 17 ve 27 numaralı aktörlerin ağ içinde köprü kurarak diğer aktörleri birbirine bağlayabilen aktörler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca biçimsel olmayan ağ içinde 6 numaralı aktörden sonra öz değeri en yüksek aktör kurumun dışından olan 42 numaralı aktör olarak belirlenmiştir. Başka bir kurumda görevli olan bu aktörün ağın içinde hiyerarşik diğer yöneticilerden bile daha çok etkisi söz konusudur. Yöneticilik görevi olan aktörlerden sadece dördü (1, 3, 5, 6 numaralı aktörler) ağ içinde etkin rol oynayan ve diğer aktörleri ve ağı etkileyen doğal lider olarak bulunmuştur. 2, 4 ve 7 numaralı aktörlerin yönetim görevleri olmasına karşın biçimsel olmayan ağ içindeki etkinlik dereceleri düşük bulunmuştur. Biçimsel olmayan ağ içinde yönetim görevi olmadığı halde etkin rol oynayan yedi aktör daha bulunmuştur. 26, 27, 28, 30, 31, 35 ve 36 numaralı aktörler biçimsel olmayan tüm ağın öz-değeri yüksek aktörleridir.

Araştırmada biçimsel olmayan örgütte tam tersine ağın beş parçaya bölündüğü başka bir ifade ile beş ayrı alt grup ve 42 klikten oluştuğu bulunmuştur. Biçimsel olmayan yapıda kaynağı belirsiz biçimde kümeleşmeler, kutuplaşmalar oluştuğu anlaşılmaktadır. Dikkat çeken en önemli özellik, etkin aktörlerin tümünün ağın bir tarafında toplanmasıdır. 1 numaralı aktör olan kurum müdürü ve çevresinde yer alan 3 diğer yöneticinin bir tarafta ayrı biçimde kümelenmiş olduğu, bazı yöneticilerin ağı etkileme derecelerinin bazı yönetim görevi olmayan aktörlerden bile daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu bölünmelere neden olan faktörlerin incelenmesi gerekir. Yöneticiler için bu tür bilgiler değerli bilgilerdir. Örgütteki güç dengelerinin anlaşılması ve örgütte alınacak kararların destek bulması ya da dirençle karşılaşmasında bu tür veri kaynakları yöneticilerin karar almaları ve uygulayabilecekleri stratejileri belirlemede yardımcı olacaktır.

Bu araştırmada da görüldüğü gibi, örgütsel araştırmalarda sosyal ağ yaklaşımının uygulama potansiyeli çok yüksektir. Kapsamlı ağ analizlerinden yararlanmak yönetici ve liderlere spesifik olarak şu konularda katkıda bulunabilir (Goldsmith & Eggers, 2004; Cross ve Parker, 2004): Ağ analizi ile örgütlerin analiz edilmesi geleneksel yaklaşımlara göre örgüt içi ilişkiler ve süreçlerin işleyişi konusunda daha derinlemesine veri sağlar. Değişim ve dönüşüm süreçlerinde bölüm ve birimler arasındaki bağlantıların gözden geçirilerek etkilerinin değerlendirilmesi ile daha stratejik adımlar atılmasını sağlayarak değişimin ve dönüşümün yönetilmesini kolaylaştırır. Alınacak kararlara daha derinlemesine veri sağlayarak dayanak oluşturur. Örgüt şemasından farklı biçimde örgütün görünürde değil gerçek sorunları ve fırsatlarını belirlemek için nasıl çalıştığını görmeyi sağlar. Dolayısıyla örgüt araştırmalarında sosyal ağ analizi kullanımının ülkemizde de yaygınlaştırılması gerek akademik araştırmalar gerekse pratikte örgütsel verimliliğin artırılması için çalışan uygulayıcılara yeni bakış açıları sağlayacağı açıktır.

## 5. KAYNAKLAR

- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. (8. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Baker, H. K. (1981). Tapping into the power of informal groups. *Supervisory Management*, 26, 2, 18–25.
- Balci, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barabasi, A.L. (2010). *Bağlantılar*. İstanbul: Optimist Yayınları



- Barnes, J. (1954). Class and commities in Norwegian island parish. *Human Relations*, 7, 39–58.
- Bess, K. D.; Paul W. Speer, P.W. & Perkins, D.D. (2012). Ecological contexts in the development of coalitions for youth violence prevention: An organizational network analysis. *Health Education & Behavior*, 39, 5, 526–537.
- Borgatti, S.P. (2002). Netdraw network visualization, *Analytic Technologies*, Harvard, MA.
- Borgatti, S.P., & Foster, P.B. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 6, 991–1013.
- Borgatti, S.P.; Everett, M.G. & Freeman, L. (2002). *UCINET for windows, version 6.59: Software for social network analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (9. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Burt, R.S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castells, M. (2008). *Ağ toplumunun yükselişi, enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Christakis, N.A. ve Fowler, J.H. (2012). *Sosyal ağların şartırcı gücü ve yaşantımızı biçimlendiren etkisi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cobb, A. T. (1986). Informal influence in the formal organization: psychological and situational correlates. *Group and Organization Studies*, 11, 3, 229–253.
- Coleman, J. S. (1961). *Adolescent society*. NY: Free Press.
- Crampton, S. M., & Hodge, J. W. (1998). The informal communication network: Factors influencing grapevine activity. *Public Personnel Management*, 27, 4, 569–584.
- Cross, R. & Cummings, J.N. (2004). Tie and network correlates of individual performance in knowledge-intensive work. *Academy of Management Journal*, 47, 6, 928–937.
- Cross, J.E.; Dickman, E.; Newman-Gonchar, R. & Fagan, J. M. (2009). Using mixed-method design and network analysis to measure development of interagency collaboration. *American Journal of Evaluation*, 30, 310–329.
- Cross, R. ve Parker, A. (2004). *Sosyal şebekelerin saklı gücü*. İstanbul: Henkel Yayıncılık.
- Cummings, J. N. & Cross, R. (2003). Structural properties of work groups and their consequences for performance. *Social Networks*, 25, 3, 197–210.
- Emirbayer, M. & Goodwin, J. (1994). Network analysis, culture, problem of agency. *The American Journal of Sociology*, 99, 6, 1411–1454.
- Everett, M. & Borgatti, S. (2005). Extending centrality. In P.J. Carrington, J. Scott and S. Wasserman (Eds.), *Models and methods in social network analysis* (pp. 57–76). New York: Cambridge University Pres.
- Farris, G. F. (1979). The informal organization in strategy decision-making. *International Studies of Management & Organization*, 9, 4, 37–62.
- Forsyth, D.R. (2006). *Group dynamics*. (4th. ed.) Belmont: Thomson Wadsworth.
- Freeman, L.C. (2004). *The development of social network analysis: A study in the sociology of science*. Vancouver: SP Empirical Press.
- Galbraith JR. (1974). Organization design: An information processing view. *Interfaces* 4, 3, 28–36.
- Goldsmith, S. & Eggers, W.D. (2004). *Governing by network: the new shape of the public sector*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Han, P. E. (1983). The informal organization you've got to live with. *Supervisory Management*, 28, 10, 25–28.
- Hanneman, R. (1987). *Computer-assisted theory building*. CA: Sage Publish.
- Hansen, M. T. (2002). Knowledge networks: Explaining effective knowledge sharing in multiunit companies. *Organization Science*, 13, 3, 232–248.
- Hannan, M.T. & Fremann, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 2, 5, 929–964.
- Hatch, M.J. (1997). *Organization theory: Modern symbolic and postmodern perspectives*. N.Y: Oxford University Press.

- Hunter, D. S. (2015). Combining theoretical perspectives on the organizational structure performance relationship. *Journal of Organization Design*, 4, 2, 24–37.
- Jensen, H. S. (1995). Paradigms of the theory-building in business studies. In T. J. Elfring, Hans Siggaard; Money, Arthur (Eds.), *European research paradigms in business studies* (pp. 13-28). Copenhagen: Handelshøjskolens forlag.
- Krackhardt, D., & Hanson, J. R. (1993). Informal networks: The company behind the chart. *Harvard Business Review*, 71, 4, 104–113.
- Krackhardt D. (1994). Graph theoretical dimensions of informal organizations. *Computational Organization Theory*, 89, 112, 123–140.
- Kilduff, M. & Tsai, W. (2007) *Social networks and organizations*. London: SAGE Publications.
- Köker, A.R. (2008). *Örgütlerarası ağların yenilik derecesi üzerindeki etkileri: OSTİM ve Ankara organize sanayi bölgesinde uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Knoke, D. & Kurlinski, J.H. (1982). *Network analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Marion, R. (2008). Complexity theory for organization and organizational leadership. In M. Uhl-Bien & R. Marion (Eds.), *Complexity leadership: Conceptual foundations* (pp. 1–15). Charlotte, NC: IAP – Information Age Publishing Inc.
- Marsden, P.V. (2005). Recent developments in network measurement models and methods in social network analysis. In P.J. Carrington, J. Scott & S. Wasserman. *Models and methods in social network analysis* (pp. 8–30). New York: Cambridge University Press.
- Mehra, A.; Dixon, A.L.; Brass, D.J. & Robertson, B. (2006). The social network ties of group leaders: Implications for group performance and leader reputation. *Organization Science*, 17, 1, 64–79.
- Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Monge, P.R. & Contractor, N.S. (2001). Emergence of communication networks. In Frederic M. Jablin & Linda L. Putnam (Eds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods*. (pp. 440–502). SAGE Publications, Inc.
- Nooy, W.D. Mrvar, A. & Batagelj, W. (2005). *Exploratory network analysis with Pajek*. NY: Harvard University Press.
- Öğütveren, Ö. (2007) *Örgütsel güvenin ağ düzenekleri içindeki analizi: Küçük işletmelerde bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkan-Canbolat, E. (2008) *Örgütsel ağ düzeneklerinin örgütsel alandaki çeşitlilik ve değişime etkisi: Çankırı örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Öztaş, N. ve Acar, M. (2004). Ağbağ analizine giriş: Kavramlar ve yöntemler. İçinde M. Acar ve H. Özgür. (Eds.), *Çağdaş kamu yönetimi II*. (s.s. 288–316). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Öztaş, N. (2007). Sosyal sermayenin ağbağ kuramları: Dayanışmacı ve aracı sosyal sermaye. Ankara: *Amme İdaresi Dergisi*, 40, 3, 79–98.
- Reagans, R.; Zuckerman, E. & McEvily, B. (2004). How to make the team: Social networks vs. demography as criteria for designing effective teams. *Administrative Science Quarterly*, 49, 1, 101-133.
- Robbins, S. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Sanders, K., Snijders, T., & Stokman, F. N. (1998). Effects and outcomes of informal relations within organizations. *Computational & Mathematical Organization Theory*, 4, 2, 103–108.
- Sarkar, A.; Feinberg, S.E. & Krackhardt, D. (2010). Predicting profitability using advice branch bank networks. *Statistical Methodology*, 7, 3, 429-444.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. London: Sage
- Senge, Peter M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday–Currency.
- Shaw J.D.; Duffy M. K.; Johnson, J. L. & Lockhart D.E. (2005). Turnover, social capital losses, and performance. *Academy of Management Journal*, 48, 4, 594–606.
- Simon, H. A. (1976). *Administrative behavior* ( 3rd ed.). New York: The Free Press.

- Soda, G. & Zaheer, A. (2012). A network perspective on organizational architecture: Performance effects of the interplay of formal and informal organization. *Strategic Management Journal*, 33, 6, 751-771.
- Sözen, H.C. (2007). *Bağlam kapsamında örgütler arası ağ düzenekleri: Dayanıklı ev aletleri sektörü örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Sözen, C.H. (2012) Örgütsel ağlar. İçinde H.C. Sözen ve H.N. Basım (Eds.), *Örgüt kuramları*. (s.s. 301–326). İstanbul: Beta Basım.
- Sözen, Ş. ve Aslan, Z. (2006). İçsel ve dışsal sosyal sermaye yaklaşımları açısından Türk toplumunun sosyal sermaye potansiyeli: Ortadoğu Sanayi ve Ticaret Merkezi (OSTİM) örneği. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 130–161.
- Sparrowe, R. T; Liden, R. C.; Wayne, S. J. & Kraimer M. L. (2001). Social networks and the performance of individuals and groups. *Academy of Management Journal*, 44, 2, 316–325.
- Tichy, N. & Tushman, M. (1979). Social network analysis for organizations. *The Academy of Management Review*, 4, 4, 507–519.
- Tichy N. M.; Tushman, M. L. & Fombrun, C. (1979). Social network analysis for organizations. *Academy of Management Review*, 4, 4, 507–519.
- Uğurlu, Z. (2016a). The effect of the position of educational organizations within the social network on their collaboration levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4,12A, 226–254.
- Uğurlu, Z. (2016b). Social network analysis of Farabi exchange program: Student mobility. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 313–334.
- Waldstrom, C. (2001). Informal networks in organizations: A literature review (DDL Working Paper No. 2). Aarhus, Denmark: Aarhus University, School of Business and Social Sciences.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. New York: Cambridge University Press.

### Extended Abstract

One of the most potent ideas in the social sciences is the notion that individuals are embedded in thick webs of social relations and interactions. Social network analysis is a set of theories, tools, and processes for understanding the relationships and structures of a network. The main purpose of this study, in which managerial behavior in complex networks is analyzed, is to put forward the advice asking networks in an educational organization and compare the formal structure and the informal structure, identify the position of appointed leaders in the network within the social network, the divisions within the network and the informal leaders.

This study which is of survey model has been conducted at a higher-education organization in Turkey during the 2014-2015 academic year through the social network analysis approach. Social network analysis is an interdisciplinary study approach which has unique measurements in terms of identifying the relationships between inter-actors. It allows actors and relationships between inter-actors and the structure formed by these relationships to be digitized or put forward in the form of graphics. Social network analysis justifies the insights in terms of structural connections which connect social actors with one another. This empirical data is collected systematically and is controlled. This data is presented through graphics. In these calculations, mathematical models are relied on. In the study, the main data of the analysis has been collected from the web site of the organization and through the semi-structured interview method. The organization's diagram taken from the web site of the educational organization is an indication of the formal structure of the organization. In this diagram, the superior-subordinate relationships in the organization, departments and units and the list of individuals which are a part of these departments are given. The following questions have been asked the participants in the collection of main data on the informal structure of the organization: "Who do you primarily ask for advice for the solution of a problem related to your job at the organization you work in? Whose views do you trust the most in your organization?" Data collected from the website of the organization and from a total of 41 participants has been analyzed with UCINET 6.0 which is the software program used for Social Network Analysis. Density, degree and betweenness which are unique calculations to social network analysis have been calculated and the network relationships have been presented visually in the graphics.

According to the findings of the study, there are 41 actors in the formal structure of the organization. Actors no: 1-7 among these have management duties. When the hierarchical connections in the diagram of the organization are analyzed, it can be seen that there are 102 connections between 41 actors. In the formal structure as advice asking and trust network, 46 actors and 424 connections have been identified. Although it has been asked only to identify the ones within the organization, in the analysis conducted on four new actors which have been added by the participants, it has been identified that the added actors work in the other units of the same organization. While 0.62% of the maximum rate of connections (density) which can be established in the formal structure have been established, this rate has been realized as 21% in the informal structure, which is the advice asking and trust network. Only four (1,3,5,6) of the appointed administrators (1,2,3,4,5,6,7) are informal leaders as well within the network. Seven more actors have been identified as informal leaders within the network although they do not have administrative duties. Five sub-groups have been formed within the network. The most efficient one among the sub-groups is the group in which the actors both have had administrative duties and have assumed leadership roles within the network as well. Actors no: 17 and 27 serve as bridges and connect the groups with one another. A total of 45 cliques have been identified within the network, the smallest one consisting of 3 people. In the study, the positions of appointed leaders in the network within the social network and the informal leaders have been identified.

As a result, appointed leaders assuming efficient roles within the network depends on their level of influencing the followers. It has been shown through empirical findings based on social network analysis as well that being appointed cannot achieve this on its own. In the study, the positions of appointed leaders in the network within the social network and the informal leaders have been identified. The use of social networks analysis approaches to manage organizations is explained.

## YAYIN VE YAZIM KURALLARI

### 1. BAŞLIK VE YAZAR BİLGİSİ

Makale metninde yazı tipi olarak Times New Roman, 11 punto ve 1,0 satır aralığı kullanılmalıdır. Başlık **14 punto**, cümle düzeninde ilk harfi büyük harflerle, ortalanmış olarak yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde Türkçe başlığın altına İngilizce, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altında Türkçe başlığa yer verilmelidir.

Çalışmanın yazarının adı soyadı **10 punto**, soyadı büyük harflerle ve ortalanmış olarak, yazar birden fazla ise, adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana sıralı yazılmalıdır. Yazar(lar)ın unvanıyla birlikte, çalıştığı yerin açık adı, şehir-ülke ve e-posta adresi, başlığın altındaki yazar ismi ya da isimleriyle eşleştirilmiş imlerle (\*) belirtilmeli ve makalenin ilk sayfasının altındaki dipnotta yer almalıdır.

Çalışma herhangi bir bilimsel etkinlikte bildiri olarak sunulmuş ise, makalenin başlığına im (\*) konularak, makalenin ilk sayfasının altında etkinliğin adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Çalışma herhangi bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenmiş ise, makalenin başlığına im (\*) konularak, desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin numarası ve tamamlandığı tarih ilk sayfanın altında belirtilmelidir. Çalışma lisansüstü tezlerden üretilmiş ise, makalenin başlığına im (\*) konularak, tezin adı, danışmanın adı ve tamamlandığı tarih ilk sayfanın altında belirtilmelidir. Dip notlardaki tüm bilgiler **9 punto** olmalıdır.

### 2. ÖZ

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce özet bulunmalıdır. Özet, 9 punto büyüklüğünde ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde tek sütun ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır. “Öz” metni içinde kaynak verilmemelidir. Her özetin altında o dilden çalışmayı betimleyen 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır.

### 3. BÖLÜMLER VE ALT BÖLÜMLER

Çalışmalarda ana bölüm başlıkları numaralandırılarak ortalanmış, 12 punto ve büyük harfle yazılmalıdır. Alt bölüm başlıkları (ikinci düzey başlıklar) sola yaslı, ilk harfleri büyük, 12 punto olarak yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlıklar ise sola yaslı, 12 punto, bold, italik ve sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalıdır.

Metin içindeki paragraflar en az üç cümleden oluşmalı ve paragraflar arasında bir satır boşluğu bırakılmalıdır. Makaleler, geniş özet hariç, **9000 sözcüğü** geçmemelidir.

**Çalışmalarda** ana bölümler sırasıyla;

- GİRİŞ
- YÖNTEM
  - Evren ve örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar/Denekler (bunlardan sadece biri)
  - Veri toplama yöntem(ler)i/teknikleri/araçları
  - Verilerin analizi
- BULGULAR
- TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

## • KAYNAKLAR

bölümlerinden oluşmalıdır.

Ana metine, öz ve/veya abstract’tan sonra “GİRİŞ” alt başlığı yazılarak metne başlanmalıdır. YÖNTEM, BULGULAR ve TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER bölümlerine yeni sayfadan başlanmamalı, bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izlemelidir. Sıklıkla kullanılan istatistiksel teknikler, metin içinde verilirken aşağıda belirtilen şekilde olmalıdır: Varyans analizi: “...yaş değişkeninin temel etkisi anlamlıdır ( $F(1,123) = 5.43, p < .05, \eta^2 = .15$ )”. Korelasyon ve ki-kare değerleri sunulurken denek sayısı (n); t, F ve çoklu karşılaştırma değerleri (Tukey testi gibi) sunulurken serbestlik derecesi (sd) mutlaka verilmelidir. Regresyon analizleri sunulurken R, R<sup>2</sup>, F, Beta, t ve p değerleri verilmeli; faktör analizi sunulurken de her bir faktör altındaki maddelerin faktör yükleri (factor loadings), her faktörün özdeğeri (eigenvalue) ve açıkladığı varyans bilgileri verilmelidir. **Burada verilenler sadece örnektir, farklı istatistiksel çözümler kullanılması durumunda ilgili tekniklere ilişkin sembol ve açıklamalara uygun şekilde yer verilmelidir.**

Türkçe makalelerde Türk Dil Kurumu’nun sözlükleri ve yazım kılavuzu dikkate alınmalı ve mümkün olduğunca Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Alana özgü yabancı dildeki kavramın/terimin Türkçe karşılığı kullanılırken ilgili kavramın/terimin ilk kullanıldığı yerde yabancı dildeki karşılığı parantez içinde verilmelidir.

### 4. KAYNAKLARIN BELİRTİLMESİ

Makalenin sonunda, varsa ek(ler)den önce kaynaklar, APA stiline uygun olarak verilmelidir. Kaynaklar 9 punto ile aralık bırakmadan ardı ardına yazılmalıdır.

#### 4.1. Göndermeler

##### 4.1.1. Tek yazarlı

“Ellis (1997), .....”; “Ellis’e (1997) göre.....”; “(Ellis, 1997)”.

##### 4.1.2. İki yazarlı

“Abrams ve Ellis (1994), .....”; “Abrams ve Ellis’e (1994) göre ...”; “(Abrams ve Ellis, 1994)”.

##### 4.1.3. Üç ve daha çok yazarlı

Yazar soyadları, çalışmanın içinde yer alan sıraya göre verilir: “(Demerouti, Bakker, Nachreiren, ve Schaufeli, 2000)”. Aynı çalışmaya ikinci kez gönderme yapmak gerekiyorsa, sadece ilk yazarın soyadı yazılır; diğerleri için Türkçe’de “ve diğerleri” ifadesi kullanılır: “(Ulusoy ve diğerleri 1999)” İngilizcede “et al.” ifadesi kullanılır “(Demerouti et al. 2000)”.

#### 4.1.4. Altı ve daha fazla yazarlı

Sadece ilk yazarın soyadı "ve diğerleri" ifadesi kullanılır. Ancak, kaynaklar bölümünde tüm yazarların isimleri yazılmalıdır: "(Özdemir ve diğerleri, 2002)".

#### 4.1.5. Kurum yazarlığı

İlk göndermede kurumun açık adı, yanında kısaltması ve tarih verilir: "(Türk Standartları Enstitüsü [TSE], 1999)".

#### 4.1.6. Aynı soyadı taşıyan birden fazla yazarlı çalışmalarda

Aynı soyadı taşıyan yazarları birbirinden ayırmak için adlarının baş harfleri de kullanılır: "G. Underwood (1998) ve J. D. Underwood (1999) araştırmalarında bu konuya değinmiştir."

#### 4.1.7. Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumu

Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumunda, yayın tarihine bir harf eklenerek ayırım sağlanır: "(Berke, 2002a)"; "(Berke, 2002b)".

#### 4.1.8. Birden fazla yayına aynı anda gönderme yapma

Yazar soyadına göre alfabetik sıra izlenir: "Bu konuda yapılan araştırmalar (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) göstermiştir ki..."

#### 4.1.9. İkincil kaynaktan alıntı

İkincil kaynak esas kaynaklar listesinde gösterilir. Metinde ise, sadece orijinal çalışmayı yapan/yapanların adı verilir. Birincil kaynaktan bahsedildikten sonra, ikincil kaynak "aktaran" şeklinde belirtilir: "... konusunda Adler'in yaklaşımı esas alınmaktadır (aktaran, Coltheart, 2001)"; "(Grayson ve Meilman; aktaran, Perine ve Lisle, 1995)".

### 4.2. Kaynaklar Bölümünün Yazımı

#### 4.2.1. Kitaplar

Kitap adlarında (özel isimler dışında) sadece ilk harf büyük yazılır.

##### 4.2.1.1. Tek yazarlı

Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.  
Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge.

##### 4.2.1.2. İki yazarlı çalışmalar

Corsini, R. J., & Wedding, D. (1989). *Current psychotherapies*. Illinois: F.E. Peacock Publishers Inc.  
Fidan, N. ve Erden, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

##### 4.2.1.3. Editörlü kitaplar

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counseling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.  
Sanalan, V. A. (2011). M-öğrenme uygulamalarına geçiş. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

#### 4.2.1.4. Çeviri kitaplar

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözlü teknolojileşmesi* (6. Basım) (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

### 4.3. Dergilerde Yayınlanan Çalışmalar

Tosun, A. (2006). Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

Toma, J. D. (1997). Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives. *The Journal of Higher Education*, 68, 679-705.

### 4.4. Bildiriler

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

### 4.5. Tezler

Ergen, H. (1999). *Türkiye'de eğitim harcamalarının analizi ve yükseköğretimde maliyetler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

### 4.6. Elektronik Kaynaklar

#### 4.6.1. Bir web sitesindeki belirli bir sayfaya (bir kaynağa) atıfta bulunma

##### 4.6.1.1. Duyuru

British Council (29 Ekim 2012). 6th Annual GCC nationalisation summit. Dubai, UAE: Author. [Available online at: <http://www.britishcouncil.org/learning-skills-for-employability-project-policy-dialogue-sixth-annual-gcc-nationalisation-summit.htm>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

##### 4.6.1.2. Bir web sitesinde belirli bir sayfa

Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2008, 11(22), 17-30. [Çevrim-içi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Çevrim-içi: [http://monoskop.org/images/f/ff/Ong\\_Walter\\_J\\_-\\_Orality\\_and\\_Literacy\\_2nd\\_ed.pdf](http://monoskop.org/images/f/ff/Ong_Walter_J_-_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf)], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

### 4.6.2. Elektronik dergiler

#### 4.6.2.1. Dergide Basılan ve İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). Factors influencing exemplary science teachers' levels of computer use. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 219-230. [Available online at: [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL\\_HAKVERDI.pdf](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL_HAKVERDI.pdf)], Retrieved on October 29, 2012.

#### 4.6.2.2. Sadece Çevrim-içi Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), Article 6. [Available online at: [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article\\_6.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm)], Retrieved on October 29, 2012.

#### 4.6.2.3. Elektronik veri tabanlarından alınan makaleler

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROM'lar için belirtilmez), kaynak (örn. SCCL, ERIC) ve veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir. Web kaynakları içinse, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir:

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebsco.com>], Retrieved on January 8, 2000.

### 5. ŞEKİLLER

Şekil ve grafikler beyaz bir kâğıt üzerine basılabilecek nitelikte, 130x180 mm'den büyük olmayacak biçimde çizilmiş olmalı, mikrograflar, radiograflar ve fotoğraflar siyah beyaz parlak kâğıda basılmış olmalıdır. Büyük şekiller numaralandırılmalı, alt yazısı olmalı, kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına kaynak bilgisi eklenmelidir. Şeklin başlığı sola dayalı, koyu renk ve italik, 10 punto ve başlığın sadece ilk kelimesinin ilk harfi büyük olmalıdır. Şekil içindeki yazılar ise 9 punto olmalıdır. Şekil başlığı ile tablo arasındaki boşluk, 1.15 satır aralığında olmalıdır. Şeklin başlığı, şeklin altında yer almalıdır.

### 6. TABLOLAR

Tablolar sola dayalı ve "Times New Roman" karakterinde, tablo başlığı koyu renk, 10 punto, başlığın sadece ilk kelimesinin ilk harfi büyük olmalı ve başlık, tablo sayısının yanında verilmelidir. Tablo içi değerler/yazılar ise 9 punto olmalıdır. Tablo başlığı ile tablo arasındaki boşluk 1.15 satır aralığında olmalıdır. Tablolar metin içinde tablo sayısı verilerek belirtilmelidir. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, "Not:" veya "Kaynak:" ifadelerinden sonra, belirtilmelidir. Tablolar 130x180 mm boyutlarında olmalı ve ortalanmalıdır.

### 7. GENİŞ ÖZET

Makalede 'Kaynaklar' kısmından sonra **750-1000** sözcükten oluşan bir özet bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise geniş özet İngilizce, İngilizce ise Türkçe olmalıdır. Geniş özet, 10 punto büyüklüğünde, "Times New Roman" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özet alt başlıklar (örneğin, **GİRİŞ**) içermemeli ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır. Geniş özette de alıntıya yer verilmemelidir.

### 8. MAKALE ŞABLONU

Bir makale çalışmasıyla ilgili bütün ayrıntılar burada belirtilmemiş olabilir. Biçimlendirmeyle ilgili daha ayrıntılı bilgi, dergiye yollanacak çalışmalar için kullanılması gereken şablon dosyada bulunmaktadır. Burada verilen bilgilerle şablon dosyadaki bilgilerin çelişmesi durumunda şablon dosyası temel alınmalıdır.

Çalışmaların derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için şablon dosyanın kullanılması

gerekmektedir (Dosya: [HÜEF-Dergi-Şablon](#)). (Dosya-İngilizce: [HUEF-Journal-Template](#)). Eğer yazım işlemi başka bir dosyada yapılmışsa ilgili dosyanın içeriği şablon dosyaya aktarılmalı ve bu dosyada bulunan stiller ilgili (başlıklara-metinlere gibi) yerlere uygulanmalıdır.

### 9. DÜZELTME ÇİZELGESİ

Makaleye ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazar(lar), hakem raporları ile birlikte gönderilen "[Düzeltilme Çizelgesi](#)" üzerinde, her hakemin istemiş olduğu düzeltme/değişiklik önerilerine dayalı olarak yapılan işlemi sayfa numarası belirterek çizelgede belirtmelidir.

#### H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi Web Adresi:

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
06800, Beytepe- ANKARA/ TURKEY  
E-posta : [efdergi@hacettepe.edu.tr](mailto:efdergi@hacettepe.edu.tr)  
Web: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>

## GUIDE FOR AUTHORS

### 1. TITLE of THE STUDY and AUTHORSHIP INFORMATION

The title is to be written in font size 14, capitalize each word, and centered. In articles written in Turkish, under the Turkish title its English translation should be given, while in articles written in English, under the English title its Turkish translation should be provided.

The author's name and last name should be centered and written in font size 10 with last name(s) in uppercase. If there is more than one author, their names should be written according to their contribution to the study. In case of unjust authorship, authors are responsible for it.

All information at the endnote should be in font size 9. The affiliation, institution, city and country names and e-mail address of the author(s) should be stated at the endnote by matching the asterisk with the author name(s) which is under the title of the study.

If the study is from a thesis or a project, it should be cited and referenced at the endnote with an asterisk. If the study is presented as paper in any academic activities or supported by any research institutions or fund it should be designated at the endnote by matching the asterisk with the title of the study.

### 2. ABSTRACT

Studies can be in Turkish or English. The abstract should be at the beginning of the article, both in Turkish and English.

The abstract should be written in font size 9 and justified. It should not exceed 200 words or include any references. Following each abstract there should be 3-5 keywords describing the study.

### 3. SECTIONS and SUB-SECTIONS

Sections should be numbered, centered, written in font size 12 and uppercase. Subsections (second level headings) should be left-aligned, first letters in capital and all written in font size 12. Third level headings should be left-aligned, written in font size 12 and only first letter of the first word of heading should be in capital letter.

Paragraphs should be consisted of three sentences at least and line spacing between the paragraphs should be in 1,0.

In the studies, the main text may consist of the following sections respectively;

- INTRODUCTION
- METHOD
  - Population and sample/Study group/Participants/Subjects (only one of them)
  - Data collection method(s)/technique(s)/tool(s)
  - Data Analysis
- FINDINGS
- DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS
- REFERENCES

Following the title of the article, after the abstract, the text should begin with the "INTRODUCTION". METHOD, FINDINGS and DISCUSSION should follow one another within the text and not begin on a separate page.

Frequently used statistical techniques should be used within the text as follows:

Analysis of variance: "...the main effect of the age variance is meaningful ( $F(1,123) = 5.43, p < .05, \eta^2 = .15$ )". When stating the correlation and chi square values, the number of subjects should be given as (n). The degree of freedom of t, F multiple comparisons (such as the Tukey test) should definitely be provided. When presenting regression analyses, R, R<sup>2</sup>, F, Beta, t and p values should be provided; when presenting the factor analysis the factor loadings of every item under a factor and every factor's variation that gives its eigenvalue should be provided.

#### 4. RESOURCES

At the end of the article, before the appendix (if any), references are written alphabetically according to the authors' last name or the name of the institution. References are written in font size 9 without leaving empty lines in-between.

#### 4.1. Citation

##### 4.1.1. Single Author

"Ellis (1997), ....."; "According to Ellis (1997) ....."; "(Ellis, 1997)".

##### 4.1.2. Two authors

"Abrams and Ellis (1994), ....."; "According to Abrams and Ellis (1994) ..."; "(Abrams and Ellis, 1994)".

##### 4.1.3. Three – Five authors

Last names of the authors are given according to the sequence they are given in the study: "(Demerouti, Bakker, Nachreiren, and Schaufeli, 2000)". If it is required to cite the same study for the second time, only the first author's last name is given together with the "et al." expression: "(Demerouti et al. 2000)".

##### 4.1.4. Six or more authors

Within the text, only the first author's last name is given together with the "et al." expression. "(Özdemir et al. 2002)". However, in the references all of the authors' names are provided.

##### 4.1.5. Institutions

When citing the institution for the first time, its full name with its abbreviation and date are written: "(Turkish Standards Institution [TSI], 1999)".

##### 4.1.6. Studies with different authors sharing the same last name

In order to differentiate different studies of authors sharing the same last name, the initials of their first names are written as

well: "G. Underwood (1998) and J. D. Underwood (1999) have mentioned in their studies that...".

##### 4.1.7. Same author having more than one study in the same year

In case of having cited an author's different studies of the same year, a letter is added to the date: "(Berke, 2002a)"; "(Berke, 2002b)".

##### 4.1.8. Citing more than one publication at the same time

Follows alphabetical order according to the author's surname: "Studies carried out in this field (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) have shown...".

##### 4.1.9. Citations in another resource.

The secondary source a citation is taken from is given in the references. In the text, however, those who carried out the original study are mentioned. After mentioning the original source the citation was originally cited from in the secondary source, the secondary source is referred to with the expression "cited in": "... the approach of Adler is taken into consideration (cited in Coltheart 2001)."; "(Grayson ve Meilman; cited in Perine and Lisle, 1995).".

#### 4.2. References

##### 4.2.1. Books

Except for special names, only the first word's initial of a book's title is written in uppercase.

##### 4.2.1.1. Single Author

Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge.

##### 4.2.1.2. Two Authors

Corsini, R. J., & Wedding, D. (1989). *Current psychotherapies*. Illionis: F.E. Peacock Publishers Inc.

Fidan, N. and Erden, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadiröğlü Matbaası.

##### 4.2.1.3. Edited Books

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counselling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.

Sanalan, V. A. (2011). M-öğrenme uygulamalarına geçiş. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

##### 4.2.1.4. Translated Books

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözlü teknolojileşmesi* (6th ed.) (Tra. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

#### 4.3. Studies Published in Journals

Tosun, A. (2006). Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

Toma, J. D. (1997). Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives. *The Journal of Higher Education*, 68, 679-705.

#### 4.4. Proceedings

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*.



VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

#### 4.5. Theses

Ergen, H. (1999). *Türkiye’de eğitim harcamalarının analizi ve yükseköğretimde maliyetler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

#### 4.6. Electronic sources

##### 4.6.1. Referring to a page on a Website

###### 4.6.1.1. Announcement

British Council (29 October 2012). 6th Annual GCC nationalisation summit. Dubai, UAE: Author. [Available online at: <http://www.britishcouncil.org/learning-skills-for-employability-project-policy-dialogue-sixth-annual-gcc-nationalisation-summit.htm>], Retrieved on 29 October 2012.

###### 4.6.1.2. A Page on a Website

Soygüt, G., Çakır, Z. and Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği’nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları, Aralık 2008, 11(22)*, 17-30. [Available online at: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Retrieved on 29 October 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Available online at: [http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,\\_Walter\\_J\\_-\\_Orality\\_and\\_Literacy,\\_2nd\\_ed.pdf](http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,_Walter_J_-_Orality_and_Literacy,_2nd_ed.pdf)], Retrieved on 29 October 2012.

#### 4.6.2. Electronic Journals

##### 4.6.3.1. Articles Published in Journals and Published Online in Electronic Journals.

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). Factors influencing exemplary science teachers’ levels of computer use. *Hacettepe University Journal of Education, 41*, 219-230. [Available online at: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL%20HAKVERD%C4%B0.pdf>], Retrieved on October 29, 2012.

##### 4.6.3.2. Articles Available Only on Electronic Journals Published Online

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 13(3)*, Article 6. [Available online at: [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article\\_6.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm)], Retrieved on October 29, 2012.

##### 4.6.3.3. Articles from Electronic Databases

For electronic databases, date (not stated for CD-ROM’s), source (for example, SCCI, ERIC) and the name of the database together with other additional information (such as its item number) should be provided. For Web sources, on the other hand, the address (URL) should be provided: Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children’s play strategies and cognitive style. *Educational Psychology, 19(2)*, pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebscho.com>], Retrieved on January 8, 2000.

## 5. FIGURES

Figures and graphics should be of quality to be printed on plain paper, not larger than 130x180 mm. Micrographs, radiographs, and photographs should be printed in black and white. Large figures should be numerated with caption; if a source is used, it should be mentioned in parentheses and included in the references list. Figures should be at the top of the next page following the text it is mentioned in. Heading of the figure should be bold, on the left-aligned side with its number, in font size 10 and the first letter of heading should only be in capital letter.

## 6. TABLES

The word “Table” should be written on the left-aligned side with its number and in font style Times New Roman. Heading of the table should be bold, in font size 10, its content (title) should be given after the number and the first letter of heading should only be in capital letter. Information in the table should be written in font size 9. The line spacing between heading of the table and table should be 1,15.

Tables should be mentioned in the text with their numbers. Tables should be within the text or at the top of the following page. Related notes and sources should be provided under the table by using expressions such as “Note:” or “Source:” Tables should be the size of 130x180 mm and on the left-aligned side.

## 7. EXTENDED ABSTRACT

After the ‘References’ section, an extended abstract of **750-1000** words should be written. If the article is written in Turkish then the extended abstract should be written in English, and if written in English then the extended abstract should be written in Turkish. If the article is written in either German or French, then the extended abstract should be written both in English and in Turkish. The extended abstract should be written in font size 10 with the font style “Times New Roman”. It should not contain subsections (such as **INTRODUCTION**) and should be written within one column. Direct citations shall not be given in this section.

## 8. JOURNAL TEMPLATE

All details for preparing your manuscript may not be given on this page. More detailed information on formatting can be found in the template provided. In case the information given here contradicts the template, then the information in the template should be taken into consideration.

In order for you to prepare your article according to the journal’s formatting and style guide, you are required to use the following template file: (File: [HUEF-Dergi\\_Sablon.doc](#)). (File-English: [HUEF-Journal\\_Template.doc](#)). If another file is used to write the manuscript, then the contents from the file should be transferred into the template and the given style (e.g. headings) should be applied.

### Hacettepe University Journal of Education Web Address:

Hacettepe University, Faculty of Education  
06800, Beytepe- ANKARA/ TURKEY  
E-mail : [efdergi@hacettepe.edu.tr](mailto:efdergi@hacettepe.edu.tr)  
Web: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>